Lehrbuch

der

Pädagogik

von

Dr. W. Ostermann und L. Wegener,
Schulrat und Seminar-Direktor Seminar-Lehrer
in Oldenburg.

Durch Reskript des Königl. Preuß. Kultusministeriums vom 25. Februar 1890 zum Gebrauch an den preußischen Lehrerseminarien gestattet.

Erster Band.

Sechste Auflage.

Oldenburg, 1894.
Schulzesche Hof-Buchhandlung und Hof-Buchdruckerei.
A. Schwartz.

Vorwort zur 1. Auflage.

Dem von den unterzeichneten Verfassern für Zwecke des Seminarunterrichts bearbeiteten Lehrbuche der Pädagogik, dessen erster Band hiermit der Öffentlichkeit übergeben wird, ist folgende Disposition zu Grunde gelegt:

Erster Hauptteil: Geschichte des christlichen Erziehungswesens.

Zweiter Hauptteil: Psychologie.

Dritter Hauptteil: Erziehungslehre.

A. Lehre von der leiblichen Erziehung.

B. Erziehungslehre im engeren Sinne.

C. Unterrichtslehre.

I. Allgemeine Unterrichtslehre.

II. Specielle Unterrichtslehre.

Zum Schluß: ein Anhang über die äußeren Einrichtungen der Volksschule und die Amtsführung des Volksschullehrers.

Die Verfasser haben sich in der Weise in die Arbeit geteilt, daß von dem erstunterzeichneten die Abschnitte allgemein-pädagogischen Inhalts, von dem letzteren die einzelnen Unterrichtsfächer bearbeitet sind, doch unter steter gegenseitiger Kontrolle, Beratung und Verständigung.

Behuf richtiger Beurteilung der in dem vorliegenden Bande enthaltenen Abschnitte dürften folgende bevorwortende Bemerkungen am Platze sein:

In dem historischen Teile hat sich Verfasser auf die Darstellung des christlich-deutschen Erziehungswesens beschränkt. Seiner Ansicht nach reicht die Kenntnis der innerhalb dieses Gebietes liegenden pädagogischen Erscheinungen für den Volksschullehrer und dessen Bildungszwecke völlig aus; zudem dürften im Seminar für eine irgendwie gründliche Behandlung des außerhalb dieses Gebietes Liegenden weder die nötigen allgemein-geschichtlichen Voraussetzungen vorhanden sein, noch auch die kurz bemessene Zeit des pädagogischen Unterrichts ausreichen. Die Geschichte der Pädagogik aus Quellenauszügen aufzubauen, wie es neuerdings versucht worden ist, um auch in diesem Unterrichtsfache ein induktives Lehrverfahren zu ermöglichen, konnte Verfasser sich nicht entschließen: 1. weil die Quellen keineswegs immer, wie man gemeint hat, „erquickendes Wasser" bieten, vielmehr oft so trocken und trübe sind, daß ein anschaulicher Vortrag des Lehrers viel wirksamer ist, als die Lektüre eines Quellenauszuges; 2. weil in der Regel doch nur sehr fragmentarische Auszüge geboten werden können, die eben deshalb oftmals zusammenhanglos und unverständlich sind, und aus denen die in Frage kommende pädagogische Erscheinung deshalb doch nicht anschaulich und vollständig entwickelt werden kann; 3. weil bei solchem Verfahren die Zöglinge leicht zu dem Wahne verleitet werden, als hätten sie nach Art des „Forschers" die Geschichte selbst aus den Quellen konstruiert, wovon sie doch in jedem Falle sehr weit entfernt sind. Damit soll natürlich gar nicht ausgeschlossen sein, daß an geeigneten Stellen des historischen Unterrichts zur Veranschaulichung und Belebung desselben besonders wichtige und interessante Abschnitte aus diesem oder jenem Quellenwerke eingeschaltet werden; es ist das auch in dem vorliegenden Lehrbuche so gehalten. Noch mehr zu empfehlen ist freilich die zusammenhängende Lektüre ganzer Werke (einer „Unterrichtslehre" von A. Comenius, eines „Sendschreibens an die

Ratsherren ꝛc.“ von Luther, eines „Ameisenbüchleins“ von Salzmann ꝛc.), wofür dann aber besondere Unterrichtsstunden außerhalb des eigentlich historischen Unterrichts anzusetzen sind, bzw. der Privatfleiß der Schüler in Anspruch zu nehmen ist.

Die Form der historischen Darstellung, welche in dem vorliegenden Lehrbuche innegehalten ist, ist vorwiegend die biographische; doch ist überall auch der pragmatische Zusammenhang der Geschichte möglichst gewahrt. Um insonderheit von der geschichtlichen Entwickelung des Volksschulwesens dem Schüler ein übersichtliches, zusammenhängendes Bild zu verschaffen, ist diese Materie in einem besonderen Abschnitte in pragmatischem Zusammenhange dargestellt worden.

Der zweite Teil des vorliegenden Bandes (Psychologie) enthält im wesentlichen dasselbe, was Verfasser in seinen „Grundlehren der pädagogischen Psychologie“ geboten hat, und ist der dort eingenommene (Lotzesche) Standpunkt durchweg festgehalten. Einzelne Abschnitte der Psychologie hat Verfasser durch eine detaillierte Gliederung, sowie durch summarische Zusammenfassung des Inhalts noch übersichtlicher zu gestalten gesucht; auch sind die polemischen Stellen fortgelassen. Übrigens darf hinsichtlich dieses Teiles auf die beigefügten Urteile der pädagogischen Presse verwiesen werden, für deren wohlwollende Haltung den geehrten Recensenten hiermit zugleich der wärmste Dank ausgesprochen wird.

Die in der Psychologie eingeschlagene Richtung ist in der Erziehungs- und Unterrichtslehre konsequent durchgeführt; eine erhebliche Abweichung von den allgemein gültigen pädagogischen Ansichten ist dadurch nur in der Erziehungslehre bedingt worden, sofern daselbst der Gefühlsbildung eine geradezu fundamentale Bedeutung für die Erziehung beigelegt werden mußte.

In allen Teilen hat Verfasser auf Klarheit und Übersichtlichkeit der Darstellung das größte Gewicht gelegt; auch ist er überall bemüht gewesen, die rechte Mitte zu halten zwischen einer den Lehrer der Pädagogik beengenden Ausführlichkeit und Umständlichkeit einerseits und einer den Zusammenhang der unterrichtlichen Entwickelung erschwerenden fragmentarischen Kürze andrerseits.

Oldenburg, im Januar 1882.

Dr. W. Ostermann. L. Wegener.

Vorwort zur 6. Auflage.

Zu umfassenden Aenderungen hat sich in der kurzen Zeit, die seit dem Erscheinen der vorigen Auflage verflossen ist, keine Veranlassung ergeben. Einem mehrfach ausgesprochenen Wunsche folgegebend, haben wir die Beziehungen der Psychologie zur Nervenphysiologie in dieser Auflage etwas eingehender als bis dahin berücksichtigt (vgl. die Einleitung zur Psychologie, die Abschnitte von der Reproduktion, von der Association, vom Gedächtnis); doch sind wir nach wie vor der Meinung, daß der psychologische Unterricht eine genauere Bekanntschaft mit der Nervenlehre aus dem natur-

wissenschaftlichen Unterrichte voraussetzen darf. Zu kleineren Ergänzungen und Berichtigungen haben wir uns auch sonst mehrfach veranlaßt gefunden (vgl. S. 6, 11, 53 f., 106, 116, 118, 170, 192, 212 ff.), sei es daß berechtigten Wünschen der Kritik und neueren Forschungsergebnissen Rücksicht zu tragen war, sei es daß eigene Erfahrungen des pädagogischen Unterrichts für uns bestimmend waren.

Dem von katholischen Kritikern wiederholt erhobenen Einwande, daß die Verdienste der Reformatoren um das Schulwesen von uns zu hoch angeschlagen seien, müssen wir seine Berechtigung abstreiten. Daß die Reformation, wie von jener Seite immer wieder geltend gemacht wird, auf dem Gebiete des Schulwesens „zunächst" mehr Störung als Förderung hervorgerufen habe, mag seine Richtigkeit haben; auch auf anderen Gebieten veranlaßte die Reformation „zunächst" mancherlei Störung (Aufstand der Reichsritter, Bewegung der Schwarmgeister, Bauernkrieg). Aber das alles waren doch nur vorübergehende Erscheinungen, deren störende Wirkungen hinter den bleibend segensreichen Folgen der Reformation bald ganz zurücktraten. Ohne vorübergehende Störungen ist in der Weltgeschichte überhaupt noch nie etwas Großes zustandegekommen. — Daß Luther eine Schulbildung nur für die künftigen Beamten, Geistlichen 2c., nicht aber für das niedere Volk gewünscht habe: diese, auffallenderweise auch von protestantischen Recensenten gegen uns aufgestellte Behauptung widerlegt sich auf das bündigste aus Luthers eigenen Schriften, beispielsweise aus dem Sendschreiben vom Jahre 1524, in welchem Luther ganz ausdrücklich fordert, daß die städtischen Schulen von den Kindern aller Bürger (Knaben und Mädchen) besucht werden sollen. Man vergleiche dazu unser Lehrbuch S. 22, Anm. 1.

Mit denjenigen Ausstellungen der Kritik, welche sich auf den von uns vertretenen religiösen Standpunkt beziehen, glauben wir uns hier nicht des näheren auseinandersetzen zu sollen. Nur das eine können wir nicht unterlassen kurz anzumerken, daß die Lehre von der „Erbsünde" keineswegs, wie gegen uns behauptet ist, mit der Wissenschaft in Widerspruch steht. Ganz im Gegenteil ist gerade durch die neueren Forschungen der Naturwissenschaft festgestellt worden, daß die „Vererbung" in der Entwicklung der Lebewelt überhaupt wie der Menschheit insbesondere eine fundamentale Bedeutung beansprucht, so daß es wissenschaftlich geradezu unstatthaft erscheint, dieselbe aus dem Gebiete des Ethischen auszuschließen. Man müßte sich denn schon mit Nietsche auf den Standpunkt eines „Jenseit von Gut und Böse" stellen, also jeden Unterschied von Gut und Böse und alle ethischen Realitäten überhaupt in Abrede stellen: ein Radikalismus der ethischen Weltanschauung, den wir hier um so weniger zu widerlegen brauchen, da wir überzeugt sind, daß unsere Kritiker weit entfernt sind, demselben zu huldigen.

Für die im allgemeinen sehr wohlwollende Aufnahme, die unser Lehrbuch in der Schulwelt wie in der Presse gefunden hat, sprechen wir hiermit noch einmal unsern wärmsten Dank aus. Möge es dem Buche vergönnt sein, auch fernerhin zu einer gedeihlichen Vorbildung unserer deutschen Lehrer an seinem bescheidenen Teile mitzuwirken.

Oldenburg, im August 1894.

Die Verfasser.

Inhaltsverzeichnis.

Zweiter Hauptteil. Psychologie.

Dritter Hauptteil. Erziehungslehre.

Einleitung.

Begriff und Einteilung der Pädagogik.

Das Wort „Pädagogik“ ist abgeleitet von dem griechischen Worte „Paidagôgós“ d. h. Knabenführer. So nannte man im Altertum die Sklaven, denen vornehme griechische und römische Familien die Beaufsichtigung, zum Teil auch die eigentliche Erziehung der Kinder übertrugen. Später gebrauchte man das Wort ganz in dem Sinne von „Erzieher“ und das davon abgeleitete „Pädagogik“ in dem Sinne von „Erziehungslehre“, „Erziehungswissenschaft“.

Das Wort „erziehen“ ist vermittelst der Vorsilbe „er“, ahd. ur, ar, ir, er = hervor, hinauf, aus dem Zeitwort „ziehen“ abgeleitet und hat zunächst die Bedeutung eines räumlichen Hervor- oder Hinaufziehens. Wenn der örtliche Ausgangspunkt, von welchem fort-, und der Zielpunkt, zu welchem hingezogen wird, als Zustände gedacht werden, so ergiebt sich aus jener sinnlichen Bedeutung die übertragene: „aus einem niederen unvollkommenen Zustande in einen höheren, vollkommeneren Zustand befördern“ und speziell auf das menschliche Gebiet bezogen: „leiblich und geistlich entwickeln, zu leiblicher und geistiger Vollkommenheit heranbilden“. Das Ziel der Erziehung wäre demnach, ganz allgemein gefaßt, Vollkommenheit, womit auch die heilige Schrift übereinstimmt, wenn sie 2. Tim. 3, V. 17, die Aufgabe des Menschen dahin bestimmt, „daß er sei vollkommen, zu jedem guten Werk geschickt“. Daß dabei nur an eine relative Vollkommenheit gedacht werden kann, und daß auch diese nur in gewissen Richtungen erreichbar ist, versteht sich in Hinblick auf die Beschränktheit der menschlichen Natur von selbst.

In welchen Richtungen nun die Erziehung größtmögliche Vollkommenheit anzustreben hat, kann lediglich von dem Zweck des menschlichen Lebens abhängig gemacht werden. Die Bestimmung des Menschen ist aber eine zweifache. Als Erdenbürger hat er zunächst eine irdische Lebensaufgabe zu erfüllen: er soll für sein und seiner Mitwelt irdisches Wohlergehen nach Kräften wirken und zu dem Ende nicht nur die Kräfte der Natur, sondern auch seine eigenen leiblichen und geistigen Kräfte sich möglichst dienstbar machen. Der Mensch ist aber nicht bloß Erdenbürger, er ist zugleich auch Himmelsbürger, berufen zur ewigen Gemeinschaft mit Gott in Jesu Christo; daraus erwächst ihm die andere, weit höhere Aufgabe, sich in gläubiger Liebe seinem Gotte hinzugeben und mehr und mehr nach derjenigen inneren Vollkommenheit zu ringen, welche ihn jener Gemeinschaft würdig und fähig macht. In beiden Beziehungen nun hat die Erziehung größtmögliche Vollkommenheit zu erstreben; sowohl für seinen irdischen als für seinen himmlischen Beruf soll sie den Menschen möglichst tüchtig und brauchbar machen, — doch so, daß der letztere Zweck, als der ungleich höhere und wichtigere, stets in den Vordergrund gestellt, also die sittlich-religiöse Bildung immer in erster Linie betont wird.

Da die menschliche Schwachheit sich dem Ziele der Vollkommenheit immer nur annähern, dasselbe aber niemals wirklich erreichen kann, so folgt zwar, daß die Erziehung auf keinem Punkte des menschlichen Lebens abschließen darf, daß der Mensch sich immerdar (durch Gott, Mitmenschen und Natur) erziehen lassen, bzw. sich selbst erziehen soll; in Anbetracht der be-

sonderen Wichtigkeit aber, welche der Erziehung gerade für die Zeit der Unmündigkeit des Menschen zukommt, sowie der Unberechenbarkeit, welcher in dem späteren Leben der erziehliche Einfluß unterliegt, pflegt die pädagogische Theorie die Erziehung nur insoweit zu berücksichtigen, als diese an der unmündigen Jugend geübt wird.

Wir können nach alledem die Erziehung kurz definieren als „die Einwirkung Erwachsener auf die unmündige Jugend, um dieselbe für ihren irdischen und himmlischen Beruf möglichst tüchtig zu machen".

Die Erziehung ist also ihrem Wesen nach eine ausübende Thätigkeit, eine Praxis. Doch ist das glückliche Gelingen dieser Thätigkeit wesentlich bedingt durch die Befolgung gewisser Gesetze, welche sich auf dem Wege pädagogischer Erfahrung, sowie durch sorgfältige Beobachtung und Erforschung der kindlichen Natur teils schon ergeben haben, teils auf demselben Wege noch fernerhin zu ermitteln sein werden. Um den Erzieher mit diesen Gesetzen bekannt zu machen bzw. sie ihn auffinden zu lehren, bedarf es neben der pädagogischen Praxis auch einer pädagogischen Theorie, einer Erziehungs-Lehre, ohne welche der Erzieher ebenso sehr im Dunkeln tappen und ebenso bedenkliche Mißgriffe machen würde, wie etwa der Arzt ohne Studium der medizinischen Wissenschaft.

Die Einteilung der Erziehungslehre wird sich nach der Einteilung der Erziehung selbst zu richten haben. Je nach den verschiedenen Seiten des menschlichen Wesens nun, auf welche die Erziehung einwirkt, bzw. nach den Aufgaben, welche sie verfolgt, unterscheidet man 1. eine leibliche und 2. eine geistige Erziehung, und innerhalb der letzteren wieder a) eine religiös-sittliche Bildung oder Erziehung im engeren Sinne und b) eine intellektuelle Bildung oder Unterricht. Dem entsprechend kann man die Erziehungslehre in drei Teile zergliedern, nämlich: 1. Lehre von der leiblichen Bildung, 2. Erziehungslehre im engeren Sinne und 3. Unterrichtslehre.

Da die Regeln und Gesetze der Erziehung, von welchen die Erziehungslehre handelt, ihre Begründung finden teils in den pädagogischen Erfahrungen der Vergangenheit, teils in der leiblichen und geistigen Natur des Zöglings, so setzt das Verständnis der (systematischen) Erziehungslehre eine genauere Bekanntschaft mit der Geschichte des Erziehungswesens sowie mit der menschlichen Natur voraus. Es wird daher in einem Lehrbuche der Pädagogik auch eine Geschichte des Erziehungswesens und ein Abriß der Anthropologie (speziell der Psychologie)[1]) zu geben sein, und zwar sind diese Disziplinen der systematischen Erziehungslehre voranzustellen, weil sie für dieselbe grundlegend sind. Somit ergiebt sich für unser Lehrbuch folgendes Schema:

I. Geschichte der Pädagogik,
II. Psychologie,
III. Erziehungslehre,
  1. Lehre von der leiblichen Bildung,
  2. Erziehungslehre im engeren Sinne,
  3. Unterrichtslehre.

---

[1]) Die Lehre vom menschlichen Leibe findet in diesem Buche keine Berücksichtigung, da dieser Gegenstand in dem naturkundlichen Unterricht des näheren behandelt zu werden pflegt.

Erster Hauptteil.

Geschichte des christlichen Erziehungswesens.

§. 1. Die Bedeutung der christlichen Religion für die Entwickelung des Erziehungswesens.

Den Völkern des vorchristlichen Altertums fehlte mit der wahren Religion auch das wahre Fundament der Erziehung; daher denn auch das Erziehungswesen bei keinem Volke des Altertums über unvollkommene Anfänge hinausgekommen ist. Die Grundmängel der vorchristlichen Erziehung, wie sie hauptsächlich in den verkehrten oder doch unvollkommenen religiösen Anschauungen jener Zeit notwendig begründet sind, waren kurz folgende:

1. Man verkannte die höchste Aufgabe der Erziehung wie des menschlichen Lebens überhaupt und suchte dieselbe bald in einer äußeren gesetzlichen Korrektheit (bei den Juden), bald in der praktischen Tüchtigkeit des Staatsbürgers (bei den Römern), bald in der Pflege leiblicher und geistiger Schönheit (bei den Griechen), bald in anderen Nebensächlichkeiten.

2. Es fehlte an der nötigen Einsicht in das Wesen der Menschennatur, in der man entweder die Sündhaftigkeit, oder aber die Gottebenbildlichkeit übersah, wovon dann eine verkehrte erziehliche Behandlung die notwendige Folge war.

3. Mit dem wahren Wesen verkannte man zugleich die wahre Würde und die ewigen Rechte des Menschen als solchen. Daß jeder Mensch als gottebenbildliches und zur Gemeinschaft mit Gott berufenes Wesen unendlichen Wertes sei, daß somit allen Menschen ohne Rücksicht auf Unterschiede der Nation, des Standes und Geschlechts gewisse Rechte, insonderheit auch ein gewisses Anrecht auf Erziehung und Bildung, gemeinsam seien, erkannten weder Heiden noch Juden; daher denn die unmenschliche Aussetzung schwächlicher Kinder (bei Griechen und Römern), die unwürdige Unterordnung des weiblichen Geschlechts (bei Griechen und Juden), die Sklaverei und andere Härten; daher denn auch in dem ganzen Altertum der Mangel einer wahrhaft allgemeinen Menschenbildung, die in jedem Menschen, gleichviel welcher Nation, welchen Standes und Geschlechtes, dessen edlere Anlagen entfalten und ihm wenigstens die Elemente intellektueller und religiös-sittlicher Bildung vermitteln will.

4. Endlich fehlten auch dem Familienleben des Altertums gewisse Bedingungen, an welche ein gedeihlicher Erfolg der Erziehung notwendig geknüpft ist. Die gegenseitigen Rechte und Pflichten der einzelnen Familienmitglieder, insonderheit das natürliche Anrecht der Kinder auf elterliche Liebe und Pflege, wurden vielfach verkannt. Bei Griechen sowohl wie bei Römern hatte der Vater das Recht, sein neugeborenes Kind dem Tode preis zu geben; in Sparta wurde der Knabe schon mit dem 7. Lebensjahre der elterlichen Obhut ganz entrissen und vom Staate erzogen; in Athen, und in den

späteren Zeiten der römischen Geschichte auch in Rom, wurde das Kind fast ganz der Aufsicht von Wärterinnen und Sklaven (Pädagogen) überlassen. Auch mußte die Autorität der Mutter und damit ihr ganzer erziehlicher Einfluß durch die sklavische Unterordnung des Weibes unter den Mann (bei Griechen und Juden) tief geschädigt werden.

Über all diese Mängel hat erst das Christentum hinausgeführt und mußte es hinausführen, weil es die Religion des Geistes und der Wahrheit, die Religion wahrer Gottes- und Menschenliebe ist.

1. Erst das Christentum hat dem Leben des Menschen und damit auch der Erziehung das rechte Ziel gegeben; es ist die durch Christum begründete, im Glauben für jeden offenstehende Liebes- und Lebensgemeinschaft des Menschen mit Gott.

2. Erst das Christentum hat das wahre Wesen der Menschennatur erschlossen. Während es auf der einen Seite die Sündhaftigkeit des Menschen und damit zugleich die Notwendigkeit einer Erziehung anerkennt, verkennt es in dem Menschen andrerseits doch ebensowenig die Spuren göttlicher Herkunft und eine Empfänglichkeit für das Gute, womit zugleich die Möglichkeit einer erziehlichen Einwirkung gesichert wird. Daß insonderheit auch schon die Kindesseele einer erziehlichen Einwirkung bedürftig und für dieselbe empfänglich ist, lehrt der Herr Christus selbst, wenn er sagt: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes".

3. Erst durch das Christentum ist der Geist wahrer Humanität geoffenbart. Die christliche Religion hat alle unberechtigten Schranken der Nationalität, des Standes, Geschlechtes ꝛc. überwunden, indem es allen Menschen ohne Unterschied freien Zutritt zur Gnade Gottes eröffnet, allen Menschen gleiches Anrecht auf das durch Christum erworbene Heil zuerkennt. Darin ist denn auch die Berechtigung und Notwendigkeit einer allgemeinen Volksbildung begründet, welche das Altertum nicht erkannte.

4. Erst das Christentum endlich hat dem Familienleben diejenige Bedeutung und Gestalt verliehen, wie das glückliche Gedeihen einer häuslichen Erziehung sie unbedingt voraussetzt. Die eheliche Gemeinschaft, welche im neuen Testament verglichen wird mit dem Verhältnis Christi zu seiner Gemeinde (Ephes. 5, 22 ff.), gewinnt durch den Einfluß des Christentums einen innigeren Charakter und eine höhere Bedeutung. Das Eheweib, wenn auch dem Gatten zum Gehorsam verpflichtet (Ephes. 5, 24), tritt doch aus dem Verhältnis sklavischer Abhängigkeit heraus und wird zur geliebten und geachteten Lebensgefährtin des Mannes (Ephes. 5, 25 ff.; Matth. 19, 4 ff.; Coloss. 3, 19). Daher wird denn auch die Stellung der Mutter gegenüber den Kindern eine viel angesehenere und gewinnt die mütterliche Erziehung an Bedeutung. Während ferner im Altertum die Würde und die Rechte der Kinderwelt vielfach verkannt wurden, fordert das Christentum liebevolle Pflege und Hochachtung derselben (Matth. 18, 3 ff.; 10 ff.; Matth. 19, 14 ff.); insonderheit wird es den Eltern zur Pflicht gemacht, die Kinder zu erziehen, und zwar mit christlicher Liebe und Milde (Ephes. 6, 4; Coloss. 3, 21); auf der anderen Seite wird aber auch den Kindern eingeschärft, ihren Eltern den schuldigen Gehorsam und die gebührende Ehrfurcht zu erweisen (Ephes. 6, 1—3; Coloss. 3, 20; Jesu eigenes Beispiel).

§. 2. Christus als Vorbild des christlichen Erziehers.

Wie in der christlichen Religion alle Bedingungen einer glücklichen Erziehung enthalten sind, so verkörpert Christus, der Stifter dieser Religion, in sich selbst alle Eigenschaften eines rechten Erziehers. Er ist als der göttliche Erzieher der Menschheit zugleich das Ideal eines christlichen Erziehers. Seine aufopfernde Liebe zur Menschheit, die trotz aller Mißerfolge, Leiden und Anfechtungen nicht aufhört zu lieben, zu suchen und zu retten, sein heiliger, unbefleckter Wandel, seine Demut und Geduld, sein ganzes göttliches Leben ist vorbildlich, wie für jeden Menschen, so insonderheit für jeden Erzieher. Erzieher-Ideal ist Christus auch insofern, als er es meisterhaft verstand, die Geister zu prüfen und zu unterscheiden und jeden nach seiner Individualität zu behandeln. Man vgl. dazu bibl. Erzählungen wie die vom reichen Jüngling (Matth. 19), von der Samariterin (Joh. 4), von Nicodemus (Joh. 3), u. a. Mustergültig ist aber auch seine Lehrthätigkeit. Obwohl die Wahrheit, worin er die Menschen unterweist, tiefer und erhabener ist, als alle Weisheit der Welt, so weiß er dennoch jedem das Verständnis dafür zu eröffnen. Indem er die himmlischen Wahrheiten in symbolische Handlungen (z. B. die Fußwaschung) oder in anschauliche Beispiele aus dem Natur- und Menschenleben (die Gleichnisse vom Zöllner und Pharisäer, vom barmherzigen Samariter, vom verlorenen Sohn, vom Senfkorn 2c.) einkleidet, verleiht er seiner Lehre Faßlichkeit und Leben zugleich. Überhaupt ist seine Lehre so anziehend, so überzeugend, so voll gewaltiger Kraft, daß ihm kein anderer Lehrer darin jemals gleichkommen kann[1]).

§. 3. Die Erziehung im christlichen Altertum.

Es liegt in der Natur der Sache, daß weder Christus noch seine Apostel und deren erste Nachfolger dem Unterrichte und der Erziehung der Jugend specielle Aufmerksamkeit widmeten; mußten doch erst einmal die Erwachsenen bekehrt, christliche Väter und Mütter gebildet werden. Die Kindererziehung wurde daher zunächst fast ausschließlich der Familie überlassen. Und wie das Familienleben in der Zeit des Urchristentums von dem Geiste lauterer Frömmigkeit und reinster Christenliebe getragen war, so auch die Erziehung der Kinder. Ganz besonders nahmen sich derselben in dieser Zeit die Mütter an. Die christliche Mutter, für welche nun Maria mit dem Jesuskinde Ideal wurde, nährte ihr Kind selbst an ihrer Brust, widmete sich ganz seiner leiblichen und geistigen Pflege und senkte in sein Herz die ersten Keime christlicher Liebe und christlichen Lebens. Von den hervorragendsten Männern des christlichen Altertums, einem Basilius, Chrysostomus und Augstinus, wissen wir, daß sie ihre religiös-sittliche Bildung zum besten Teil ihren Müttern zu verdanken hatten.

Christliche Kinderschulen gab es im Altertum nicht. Wohl wurden Kinder christlicher Eltern hier und da zum Unterricht in den Katechumenenschulen (s. unten) zugelassen, wurden dann aber doch nur in den Grundwahrheiten der Religion unterwiesen. Wollten daher christliche Eltern jener Zeit ihren Kindern eine weitergehende Bildurg angedeihen lassen, so

---

1) Über die Lehrweise Christi cf. Näheres im II. Bande §. 1.

mußten sie dieselben entweder selbst unterrichten, oder Privatlehrer halten, oder zu den heidnischen Bildungsanstalten der Griechen und Römer ihre Zuflucht nehmen.

Die einzigen christlichen Lehranstalten jener Zeit waren die Katechetenschulen und die Katechumenenschulen.

a. die Katechetenschulen waren gelehrte Bildungsanstalten zur Vorbildung der „Katecheten" (s. unten). Die berühmteste Katechetenschule war die zu Alexandria, wo Clemens von Alexandrien, Origenes und andere bedeutende Kirchenväter als Lehrer wirkten.

b. die Katechumenenschulen waren Vorbereitungsanstalten für solche (meist Erwachsene), welche zum Christentum übertreten wollten. Diese wurden in der christlichen Religion unterwiesen und zugleich einer strengen Zucht und Aufsicht unterworfen: nicht bloß um sie selbst zum Eintritt in die christliche Gemeinschaft zu befähigen, sondern auch um auf diese Weise unwürdige Elemente von der Kirche fern zu halten. Die Vorbereitungszeit dauerte 2—3 Jahre. Die Personen, welche in dieser Weise vorbereitet wurden, nannte man Katechumenen (Schüler), ihre Lehrer, die natürlich Geistliche waren, Katecheten (Lehrer), den Unterricht, den diese ihnen gaben, Katechese (Lehre). Der Unterricht wurde entweder in der Kirche, oder in besonderen Katechumenenzimmern erteilt. Er erstreckte sich auf die Hauptwahrheiten der christlichen Lehre, zuweilen auch auf die Geschichte des Reiches Gottes. Die Lehrform war in der Regel die vortragende; wohl wurden Wiederholungs- und Prüfungs-Fragen an die Schüler gestellt, ein „fragendes Entwickeln" aber war noch nicht üblich.

Die Entstehung der Katechumenenschulen oder — wie man die ganze Einrichtung nennt — des „Katechumenats" fällt in das 2. Jhdt. n. Chr. Als nach der Erhebung des Christentums zur Staatsreligion durch Constantin den Gr. ganze Volksmassen zur Kirche übertraten und im Zusammenhange damit die Kindertaufe mehr und mehr Verbreitung fand, mußte der Katechumenat allmählich seine Bedeutung verlieren. Im 6. Jahrhundert ist er ganz erloschen. Als eine Fortsetzung des Katechumenats können die Pfarrschulen betrachtet werden (cf. unten §. 5, 3).

Wie die pädagogische Praxis, so ist auch die pädagogische Theorie in den ersten christlichen Jahrhunderten über schwache Anfänge nicht hinausgekommen. Anfänge einer wissenschaftlichen Behandlung der Pädagogik finden wir hier und da zerstreut in den theologischen Schriften einiger Kirchenväter, eines Tertullian † 220, Origenes † 254, Basilius † 378, Chrysostomus † 408, Hieronymus † 420, Augustinus † 430[1]).

§. 4. Christliche Pädagogik auf deutschem Boden.

Wie das germanische Volk durch die Tiefe seines Gemüts, durch seine Treue und Wahrheitsliebe, durch die Reinheit und Humanität seines Familienlebens ganz besonders geeignet war, dem Christentum eine fruchtbare Stätte

---

[1]) Einige recht wertvolle pädagogische Gedanken enthält Augustins Schrift „Über die Unterweisung der Anfänger im Christentum". Vgl. „Sammlung der bedeutendsten pädagog. Schriften aus alter und neuer Zeit", Lief. 10—12, Paderborn und Münster 1889, F. Schöningh. Einen Auszug aus Augustins Schrift cf. bei Ostermann, „pädag. Lesebuch", S. 1 ff.

zu bereiten, so mußte der germanische Geist auch für eine glückliche Entwickelung christlicher Pädagogik ganz besonders günstige Anknüpfungspunkte darbieten. Wenn trotzdem das ganze Mittelalter hindurch deutsches Erziehungs- und Unterrichtswesen weit hinter dem christlichen Ideal zurückgeblieben ist, so ist dies hauptsächlich darin begründet, daß die Germanen das Christentum von Rom aus in einer Gestalt überkamen, welche sich von dem ursprünglichen wahren Sinne des Christentums in manchen Beziehungen bereits sehr weit entfernt hatte und welche sich im Laufe des Mittelalters nur noch weiter davon entfernte. Nachdem aber der in der Reformation zur Selbständigkeit und Freiheit erwachte deutsche Geist sich von den beengenden Fesseln und dem Ceremoniendienst des entarteten Katholizismus befreit und das Christentum in seiner wahren geistigen Gestalt wieder hergestellt hat, hat auch die Pädogogik auf deutschem Boden die schönsten Früchte getragen, und es darf ohne Selbstüberhebung behauptet werden, daß in der Gegenwart auf dem Gebiete des Erziehungswesens Deutschland allen übrigen Völkern voranleuchtet.

§. 5. Die ersten christlichen Bildungsanstalten in Deutschland.

1. Die Klosterschulen [1]).

Das Mönchtum entstand c. 300 n. Chr. in Ägypten. Einflußreiche Kirchenlehrer wie Basilius, Hieronymus, Augustinus u. a. empfahlen das Mönchsleben, und so verbreitete sich dasselbe bald über das ganze Morgen- und Abendland. Von größtem Einfluß auf die Gestaltung des Mönchswesens wurde Benedict v. Nursia, welcher im Jahre 529 den Orden der Benedictinermönche begründete und dem Klosterleben zuerst eine feste Ordnung und bleibende Einrichtungen gab. Die Benedictinermönche, welche bis zur Zeit der Kreuzzüge den einzigen Mönchsorden des Abendlandes bildeten, haben für die kulturgeschichtliche Entwickelung der abendländischen Völker, speciell des deutschen Volkes, die größte Bedeutung gewonnen. Sie befestigten und verbreiteten von ihren Klöstern aus in weiten Kreisen die christliche Religion, förderten christliche Kunst und Wissenschaft, verwandelten bis dahin wüstliegende Gegenden in fruchtbare Ackergefilde und verbreiteten nützliche Handwerke und Gewerbe; sie endlich waren es auch, welche die ersten christlichen Schulen auf deutschem Boden begründeten, — die sogen. Klosterschulen.

Die Klosterschulen waren zunächst nur für solche Knaben bestimmt, welche von ihren Eltern dem Kloster übergeben wurden, um selbst Mönche zu werden [2]); sie sollten in den Schulen durch Unterricht sowohl wie durch eine strenge christliche Zucht auf den geistlichen Beruf vorbereitet werden. Bald öffneten die Mönche ihre Schulen aber auch anderen Knaben und

---

[1]) Man vgl. darüber Näheres in dem vortrefflichen, aus gründlichster Quellenforschung hervorgegangenen Werke von Franz Anton Specht, „Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts“. Stuttgart 1885, J. G. Cotta. Vgl. auch Ostermann, pädag. Lesebuch, S. 8 ff.

[2]) Man nannte sie pueri oblati (dargebrachte, Gott geopferte Knaben). Gewöhnlich wurden sie im 7. Lebensjahre dem Kloster übergeben; aber auch fünfjährige und noch jüngere fanden Aufnahme.

Jünglingen adeliger sowohl wie niederer Herkunft. In einzelnen Klöstern mögen diese Laienschüler mit den Klosterzöglingen gemeinschaftlich unterrichtet worden sein, gewöhnlich aber wurden für sie besondere Schulen eingerichtet, welche dann als „äußere Schulen" (scholae exteriores) von den nur für die angehenden Mönche bestimmten „inneren Schulen" (scholae interiores) unterschieden wurden und meistens von dem eigentlichen Klostergebäude getrennt lagen. Den Unterricht, der in der Regel mehrere gesonderte Kurse durchlief, erteilten die Mönche, in den unteren Abteilungen auch ältere Schüler; die Oberaufsicht führte der Abt des Klosters, der jedoch die unmittelbare Leitung der Schule gewöhnlich einem besonderen „Magister" übertrug.

Der Elementarunterricht in den Klosterschulen, der etwa drei Jahre währte, erstreckte sich zunächst auf Lesen und Schreiben. Die ersten Leseübungen wurden an der Wachstafel oder kleinen Pergament-Blättern vorgenommen, auf welche die Lehrer den Lesestoff (das ABC, einige Silben und Wörter) aufschrieben. Weiterhin wurde das Lesen an dem (latein.) Psalterbuche geübt, wobei zugleich die Psalmen eingeprägt wurden. Für die ersten Schreibübungen, die nicht, wie es jetzt geschieht, von vornherein mit dem Lesen verbunden wurden, sondern später als diese eintraten, wurden anfangs Wachstafeln benutzt, auf welche die Knaben mit einem Griffel die Schriftzüge eingruben; wenn sie hierin die nötige Fertigkeit erlangt hatten, schrieben sie mit Tinte und Feder auf Pergament. Auch Gesangunterricht (Kirchengesang), die Anfangsgründe des Rechnens[1], der Religion und der lateinischen Sprache gehörten zu dem Elementarkursus. Auf die Erlernung der lateinischen Sprache wurde von vornherein das größte Gewicht gelegt, und schon die kleinen ABC-Schützen mußten untereinander lateinisch reden.

In manchen Klosterschulen, wo es an tüchtigen Lehrern fehlte, kam der Unterricht über diese Elemente überhaupt nicht hinaus. In den besseren Klosterschulen dagegen folgte auf den Elementarunterricht das Studium der sogen. „sieben freien Künste", welches, vollständig betrieben, etwa acht Jahre in Anspruch nahm. Jene sieben freien Künste — die übrigens weniger um ihrer selbst willen betrieben wurden, als wegen des Nutzens, den man sich für theologische, kirchliche Zwecke davon versprach, — waren: Grammatik (latein. Grammatik, verbunden mit latein. Orthographie und Metrik), Rhetorik (neben Unterweisungen in der eigentlichen Redekunst hauptsächlich latein. Stilübungen, Abfassung latein. Aufsätze, Briefe, Urkunden 2c.), Dialektik (die Lehre von den Begriffen, Urteilen und Beweisen, verbunden mit lateinischen Disputier-Übungen), Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik. Die drei ersten Fächer nannte man das Trivium (Dreiweg), die vier letzten das Quadrivium (Vierweg). Hand in Hand mit den grammatischen, rhetorischen 2c. Studien ging die Lektüre lateinischer Klassiker (des Ovid, Virgil, Cicero 2c.), sowie lateinischer Schriften christlicher Kirchenlehrer. Überhaupt wurde auf die lateinische Sprache der größte Nachdruck gelegt, wie denn auch während des Unter-

[1]) Die Kleinen rechneten mit den Fingern. Auf den oberen Stufen (in dem Lehrkursus der Arithmetik) wurde auch mit dem Abacus (Rechenbrett) gerechnet, cf. dazu Bd. II, Gesch. des Rechenunterrichts.

richts nur lateinisch gesprochen wurde. Die mathematischen und astronomischen Studien wurden hauptsächlich getrieben, um die Schüler in das Verständnis der kirchlichen Zeitrechnung einzuführen. So heißt es in einer Instruktion des Rhabanus Maurus (s. unten), daß der Kleriker sich fleißig mit dem Lauf der Sonne, des Mondes und der Gestirne und dem Wechsel der Jahreszeiten bekannt machen soll, damit er imstande sei, „den Beginn des Osterfestes und den Zeitpunkt jedes einzelnen Festtages selbst zu berechnen und davon ordnungsmäßig der Gemeinde Kunde zu geben". Weltkunde und Naturkunde wurden auf den Klosterschulen zwar nicht als besondere Fächer gelehrt, doch waren bezügliche Belehrungen gleichwohl nichts Seltenes, sei es, daß sie an die Lektüre der Schriftsteller angelehnt wurden, sei es, daß sie in Verbindung mit der Geometrie gegeben wurden, die auf manchen Klosterschulen geradezu mit der „Erdbeschreibung" identifiziert zu sein scheint. Was in diesen Dingen gelehrt und gelernt wurde, war freilich nach unseren heutigen Begriffen recht wenig.

Der Betrieb der „freien Künste" gestaltete sich übrigens auf den verschiedenen Klosterschulen, je nach der Tüchtigkeit und den Neigungen der Lehrer, sehr verschieden. Nicht überall wurden sämtliche Gegenstände des Triviums und Quadriviums behandelt, oder doch nicht alle in gleicher Ausführlichkeit. Namentlich gilt dies von den Fächern des Quadriviums, die als besonders schwierig galten und von denen ein Lehrer des 8. Jahrhunderts schreibt, daß ihm schon bei dem Gedanken daran „der Hals zugeschnürt werde". Auch da, wo die Lehrer imstande waren, einen gründlichen Unterricht in diesen Fächern zu erteilen, werden wohl nur die begabtesten Schüler sie vollständig absolviert haben.

Die unterrichtliche Methode in den Klosterschulen ließ noch vieles zu wünschen übrig; auf ein klares Verständnis des zu Lernenden wurde zu wenig Gewicht gelegt und insonderheit das Prinzip der Anschauung völlig verkannt. Man trug kein Bedenken, die elementaren Leseübungen an lateinischen Büchern vorzunehmen, von denen die Schüler kein Wort verstanden, oder die Regeln der lateinischen Grammatik aus dem Lehrbuche (des Donatus) mechanisch auswendig lernen zu lassen, anstatt sie aus Beispielen anschaulich zu entwickeln. Die Dinge und Erscheinungen der Natur- und Menschenwelt, soweit sie in dem Unterrichte berücksichtigt wurden, lernten die Schüler nicht durch eigene Anschauung und Beobachtung kennen, sondern aus den Büchern der Alten. Überhaupt wurden die realen Wissenschaften ungebührlich vernachlässigt über dem Formalismus sprachlicher und logischer Übungen. Als eine bemerkenswerte Eigentümlichkeit des Unterrichts sei noch erwähnt, daß die einzelnen Unterrichtsfächer mehr nacheinander als nebeneinander gelehrt wurden; man trieb zu ein und derselben Zeit (etwa ein Jahr lang) in der Regel nur ein Fach oder stellte dasselbe doch so sehr in den Vordergrund, daß dasjenige, was gleichzeitig etwa noch getrieben wurde, nur als Beiwerk erschien.

Die disziplinarische Behandlung der Schüler war, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, streng und mönchisch finster. Stock und Rute spielten in der Erziehung eine wichtige Rolle; auch Fasten und Kasteiungen gehörten zu den Schulstrafen. Die Schüler lebten in der strengen Abgeschlossenheit des Klosters getrennt von jedem Verkehr mit der Welt und standen stets unter strenger Aufsicht. Nur an gewissen kirchlichen Festen oder besonderen

„Ergötzungstagen", die durch allerlei Spiele, Verteilung von Geschenken, Schmausereien, Maskierungen, dramatische Aufführungen ꝛc. ausgezeichnet wurden, ließ man der Jugendlust freieren Spielraum. Trotz der strengen Zucht zeigten sich die Schüler doch oft recht wild und roh. In dem Kloster St. Peter z. B. wurde im 9. Jahrhundert ein kleiner Schüler Namens Fulbert von seinen Mitschülern mit Schreibtafeln tot geschlagen, und ein Schüler des St. Gallener Klosters steckte im 10. Jahrhundert das Klostergebäude in Brand, um dadurch einer angedrohten Strafe zu entgehen.

Die Blüte der Klosterschulen fällt in das 8., 9. und 10. Jahrhundert. Die hervorragendsten deutschen Klosterschulen dieser Zeit sind die von St. Gallen, Korvei an der Weser, Reichenau (auf gleichnamiger Insel im Bodensee) und Fulda. Die letztere erlangte durch ihren Vorsteher Rhabanus Maurus, den ersten hervorragenden deutschen Gelehrten († 856 als Erzbischof von Mainz), ganz besondere Berühmtheit. Im 11. Jahrhundert beginnt mit dem Verfall des Mönchtums auch der Verfall der Klosterschulen.

Im 13. Jahrhundert wurden von den Dominikaner- und Franziskaner-Mönchen neue Klosterschulen begründet, die aber nur kurze Zeit in Blüte standen und überhaupt nie die Bedeutung erlangten, wie die Schulen der Benedictiner[1]).

Recht segensreich wirkte auf dem Gebiete des Erziehungswesens im 14., 15. und 16. Jahrhundert der niederländische Orden der „Hieronymianer" oder „Brüder des gemeinsamen Lebens", gegründet von Gerhard Groot aus Deventer (1340—1384). Nach Art der Mönche, aber ohne förmliche Mönchsgelübde abzulegen (nur durch den „guten Willen" verpflichtet), thaten sie sich in gemeinsamen Brüderhäusern zusammen, um hier ein Leben frommer Andacht zu führen, zugleich aber auch durch Predigt und Unterricht für Verbreitung christlichen Lebens und christlicher Bildung unter dem Volke thätig zu sein. Sie gründeten in ihren Brüderhäusern höhere und niedere Schulen, in denen sie besonders durch Belebung einer gesunden christlichen Frömmigkeit, sowie auch durch Pflege der Muttersprache und durch Verteilung guter Bücher unter die Schüler recht segensreichen Einfluß geübt haben. Indem sie auch die Mißbräuche der damaligen Kirche bekämpften, haben sie in mehrfacher Beziehung der Reformation vorgearbeitet. Von den Niederlanden aus verbreitete sich der Orden und sein segensreiches Wirken auch nach Norddeutschland, Italien und Portugal. Eins der bedeutendsten und bekanntesten Mitglieder des Ordens war Thomas von Kempen, der vermutliche Verfasser des berühmten Buches „von der Nachfolge Christi". Der Orden erlosch allmählich, als die Reformation seine Bestrebungen noch überholte. Einzelne Brüderhäuser gingen später in die Hände der Jesuiten über.

2. **Die Stiftsschulen** (**Domschulen, Kathedralschulen**).

Schon in früheren Jahrhunderten wurden vereinzelt mit bischöflichen Kirchen (z. B. in Orleans) Schulveranstaltungen zur Vorbildung der

[1]) Auch in den Nonnenklöstern entstanden Schulen, die zunächst nur zur Ausbildung der künftigen Klosterfrauen bestimmt waren, später aber auch solche Mädchen aufnahmen, welche nicht den Schleier zu nehmen beabsichtigten. Unterrichtet wurde in Handarbeiten, im Lesen, Schreiben, Singen, in der Religion und auch wohl in der lateinischen Sprache.

Geistlichen verbunden. Zu einem allgemeinen Brauch aber mit feststehenden Ordnungen wurde diese Einrichtung erst im 8. Jahrhundert durch den Bischof Chrodegang von Metz erhoben, der deshalb auch wohl als der Begründer dieser Schulen betrachtet wird. Um die an seiner Domkirche angestellten Geistlichen, welche, wie die meisten Geistlichen damaliger Zeit, noch recht roh und unwissend waren, an eine strengere Sittenzucht und an wissenschaftliche Arbeit zu gewöhnen, vereinigte Chrodegang dieselben in einem besonderen Stiftsgebäude zu gemeinsamem, in klösterlicher Weise geregeltem Leben und Arbeiten; insonderheit machte er es ihnen zur Aufgabe, sich des Unterrichts der Jugend anzunehmen. Dies ist der Ursprung der Stiftsschulen, welche zugleich mit den übrigen Reformen Chrodegangs bald eine allgemeine Verbreitung im Frankenreiche fanden. Zunächst entstanden solche Schulen wohl nur an den Bischofssitzen und wurden dann Kathedral- oder Domschulen genannt. Später gründete man Stifter (Kollegiatstifter) und Stiftsschulen auch in Verbindung mit solchen Kirchen, an denen kein Bischof angestellt war (in kleineren Städten). Diese Schulen wurden dann auch wohl im engeren Sinne als „Stiftsschulen" bezeichnet. Alle diese Schulen waren zunächst nur zur Ausbildung der Geistlichen bestimmt; doch wurde bald auch Laien, besonders adeligen Knaben und Jünglingen, welche sich hier eine höhere Bildung aneignen wollten, der Eintritt gestattet. Die Lehrziele und die Einrichtungen der Stiftsschulen waren ungefähr dieselben, wie in den Klosterschulen. Den Unterricht erteilten Geistliche des betreffenden Stifts; der Vorsteher einer Stiftsschule hieß Scholasticus. Die berühmtesten deutschen Stiftsschulen des Mittelalters waren die zu Lüttich, Hildesheim, Magdeburg und Paderborn. Die Stiftsschulen haben sich ihre Bedeutung länger bewahrt, als die Klosterschulen, doch gerieten im späteren Mittelalter auch sie in Verfall.

3. Die Pfarrschulen.

Während die Kloster- und Stiftsschulen gelehrte Bildungsanstalten waren, dürfen wir in den Pfarrschulen (Parochialschulen) die ersten Anfänge einer christlichen Volksschule erblicken. Mit dem Eingehen des Katechumenats (s. oben §. 3) und dem Allgemeinwerden der Kindertaufe ergab sich von selbst das Bedürfnis einer Unterweisung der getauften Jugend. Päpste, Bischöfe und Synoden machten es daher den Pfarrern zur Aufgabe, die Kinder ihrer Parochie in den Grundwahrheiten der Religion zu unterrichten und in das kirchliche Leben einzuführen. So entstanden die Pfarrschulen. Religion, Kirchengesang und kirchliches Ceremoniell bildeten den Gegenstand des Unterrichts; ganz vereinzelt wurde auch Lesen gelehrt. Erteilt wurde der Unterricht nicht in besonderen Schulgebäuden, sondern in der Pfarrei oder in der Kirche. Allgemeine Verbreitung fand die Pfarrschule im Mittelalter freilich keineswegs. Selbst Karls des Großen darauf gerichtete Bemühungen waren nicht von bleibendem Erfolge (cf. §. 6). Das Volk zeigte noch zu wenig Bedürfnis nach geistiger Bildung; den Geistlichen aber fehlte es vielfach an Zeit und Geschick, öfter noch an der nötigen Lust zum Volksunterricht. So ist es zu einer wirklich allgemeinen Volksbildung das ganze Mittelalter hindurch nicht gekommen.

§. 6. Karls des Großen Schulreform.[1])

Kein Herrscher des Mittelalters hat sich das geistige Wohl seines Volkes so angelegen sein lassen, keiner für Verbreitung christlicher Bildung und insonderheit für Förderung des christlichen Schulwesens so wacker gesorgt, wie Karl der Große. Von der richtigen Überzeugung geleitet, daß, wenn christliche Bildung in seinem Volke feste Wurzeln schlagen solle, es in erster Linie eines tüchtigen Lehrerstandes bedürfe, trug er vor allem Sorge für eine gründliche Vorbildung der Geistlichen, welche damals noch die einzigen Lehrer des Volkes waren. Für sie begründete er deshalb in seinem Reiche eine große Anzahl neuer Kloster= und Stiftsschulen, und die bestehenden verbesserte er. Berühmte Gelehrte des In= und Auslandes berief er zur Leitung und Hebung jener Schulen, so aus Italien Petrus v. Pisa und Paulus Diaconus, aus Deutschland Einhardt, den bekannten Biographen Karls, und aus England den trefflichen und hochgelehrten Alcuin, dem er nicht nur die Erziehung seiner eigenen Kinder und die Leitung seiner Hofschule, sondern zugleich die Oberaufsicht über das gesamte Schulwesen des fränkischen Reiches übertrug.

Aber nicht nur des höheren Schulwesens, sondern auch der Bildung des niederen Volks nahm Karl der Große sich allen Ernstes an. Die Idee einer allgemeinen Volksbildung ist von seinem erhabenen Geiste zum erstenmal mit aller Klarheit erfaßt worden. Während bis dahin nur ein geringer Teil der Volksjugend einen Schulunterricht erhalten hatte, erstrebte Karl d. Gr. mit Entschiedenheit einen die gesamte Jugend umfassenden Volksunterricht. Er verordnete deshalb, daß bei allen Pfarrkirchen Pfarrschulen eingerichtet und zu denselben alle Kinder herangezogen werden sollten; auch den Klöstern und Stiften machte er es zur Aufgabe, sich der Unterweisung der Kinder des niederen Volkes anzunehmen. Alle sollten mindestens in den Hauptstücken der christlichen Religion (Glaube und Vaterunser) unterrichtet werden: eine Verordnung, die den Bischöfen und Geistlichen durch Rundschreiben, auf Reichstagen und Synoden wiederholt auf das nachdrücklichste eingeschärft wurde, auch wohl mit der drohenden Hinzufügung, „daß niemand ferner mehr ein Kind oder einen Erwachsenen aus der Taufe heben dürfe, wenn er nicht vorher dem Pfarrer das Symbolum und das Vaterunser herzusagen wisse, ja, daß jeder, der durchaus nicht lernen wolle, mit Schlägen und Fasten bei Wasser und Brot solle gezüchtigt werden, bis er alles vollständig gelernt habe". Eine über diesen elementaren Religionsunterricht noch hinausgehende Volksbildung forderte Karl d. Gr. nicht, wünschte sie aber und empfahl sie. So heißt es in einer von ihm veranlaßten Pastoralinstruktion des Bischofs Theodulf von Orleans, daß, „wenn einer der Gläubigen dem Pfarrer seine Kinder zum Unterricht in litterarischer Lehre (Lesen ꝛc.) anvertrauen wolle, er dieselben nicht zurückweisen, sondern mit größter Liebe unterrichten solle".

Wie in allen Stücken, so ging Karl d. Gr. auch im Punkt der Bildung seinem Volke selbst mit einem leuchtenden Beispiele voran. Noch im späten Mannesalter war er unablässig bemüht, die Lücken seiner kümmerlichen Jugendbildung durch fleißiges Studium auszufüllen; es ist bekannt, daß er

---

[1]) cf. dazu Ostermann, päd. Lesebuch, S. 6 ff.

sogar einen Teil der Nächte dem Studium widmete. Auch besuchte und inspizierte er oft selbst die Schulen, examinierte die Schüler, tadelte die Faulen und lobte die Fleißigen.

Die ernstlichen Bemühungen Karls des Großen für die Hebung des Schulwesens blieben nicht ohne Erfolg. Die Kloster- und Stiftsschulen nahmen durch ihn einen sichtlichen Aufschwung, und manche derselben erblühten zu wirklich wissenschaftlichen Bildungsanstalten. Auch der Volksunterricht machte Fortschritte. Freilich zu einer wirklich allgemeinen Volksbildung ist es auch unter Karl d. Gr. nicht gekommen, denn unüberwindliche Hindernisse stellten sich vielerorten seinen wohlgemeinten Bestrebungen entgegen (cf. §. 5, 3). Unter seinen Nachfolgern aber, denen der weite Blick und das lebendige Interesse Karls d. Gr. für Sachen der Volksbildung mangelte, ging es mit dieser schnell wieder zurück.

§. 7. Die Erziehung im Rittertum.

Je mehr die katholische Kirche des Mittelalters in sittlichen Verfall geriet, um so lebhafter empfand das germanische Volk den harten Druck, mit welchem die Herrschaft der römischen Hierarchie auf dem deutschen Volksleben lastete und alle freieren Regungen in demselben gewaltsam niederhielt, und um so lebendiger wurde in ihm das Verlangen, diese beengenden Fesseln abzuwerfen. Im Zusammenhange damit steht es, daß in dem späteren Mittelalter mehr und mehr auch in dem Laientum sich das Bestreben nach geistiger Bildung geltend macht, welche bis dahin fast ausschließliches Vorrecht des geistlichen Standes gewesen war. Zunächst — in der Zeit der Kreuzzüge — ist es das Rittertum, welches, gehoben und veredelt durch den Einfluß der Kreuzzüge, eine höhere Bildung sich aneignet. Freilich ist seine Bildung mehr eine allgemein menschliche, mehr eine weltmännische, als eine eigentlich wissenschaftliche; daß es ihr aber dennoch an idealem Gehalt und an einem reichen geistigen Leben nicht fehlte, dafür bürgt zur Genüge schon die eine Thatsache, daß die schönsten poetischen Erzeugnisse dieser Zeit ritterlichen Ursprungs sind. Von der geistlich-klösterlichen Bildung der vorhergehenden Zeit unterscheidet sich die ritterliche Bildung besonders durch zwei Momente: 1. durch die sorgsame Pflege leiblicher Bildung und 2. durch die liebende Verehrung des weiblichen Geschlechts, womit das Rittertum zwei echt menschliche Bedürfnisse zur Geltung bringt, welche dem mönchischen Charakter der geistlichen Bildung fern lagen.

Die Erziehung des Ritters währte bis zum 21. Lebensjahre. Bis zum 7. Jahre verblieb der ritterliche Knabe bei seinen Eltern. Alsdann wurde er von Haus gegeben, und zwar gewöhnlich an einen größeren Adelshof, wo für seine ritterliche Ausbildung besser gesorgt werden konnte, als daheim. In der Regel war er hier mit mehreren anderen ritterbürtigen Knaben zusammen. Vom 7. bis zum 14. Jahre diente er seinem ritterlichen Herrn und besonders der Herrin als Page (Junkherrelin, Garzun, Bube); als solcher hatte er bei Tische aufzuwarten, den Herrn oder die Herrin auf Spaziergängen, auf der Jagd und auf Reisen zu begleiten, Botschaft für sie auszutragen und ähnliche Dienstleistungen zu verrichten. Im Umgange mit der Herrin erlernte der Knabe schon früh die feine höfische Zucht und Sitte; von ihr oder von dem Geistlichen der Burg

empfing er auch die nötigen Unterweisungen in der christlichen Religion. Besondere Sorgfalt wurde der leiblichen Ausbildung gewidmet. Von dem ritterlichen Herrn oder von einem besonderen „Zuchtmeister“ (einem bewährten Knappen oder Ritter) wurden die Knaben im Reiten, Ringen, Laufen, Springen, Fechten, Armbrustschießen, im Werfen der Lanze, sowie in den verschiedenen ritterlichen Kampfspielen unterwiesen. Auch in der Poesie, im Gesange und Saitenspiel wurde häufig Unterricht erteilt, sei es von dem Herrn oder der Herrin, sei es von fahrenden Sängern, welche vorübergehend am Hofe verweilten. Eine eigentlich gelehrte Bildung erhielt der Knabe auf der Ritterburg in der Regel nicht, konnten doch viele Ritter nicht einmal lesen und schreiben; doch kam es auch in dieser Zeit noch vor, daß Söhne des Adels eine Kloster- oder Stiftsschule besuchten, um sich dort eine wissenschaftliche Bildung anzueignen (vgl. §. 5).

Mit dem 14. Jahre trat der Knabe als Knappe (Edelknecht, Jungherr) in den ausschließlichen Dienst seines ritterlichen Herrn. Er trug demselben die Waffen, beaufsichtigte die Rüstkammer und sorgte für Aufbewahrung und Reinhaltung der Rüstung, führte seinem Herrn das Roß vor und begleitete ihn auf der Jagd, zum Turnier und in den Kampf, wo er in der Nähe des Herrn verweilte, um ihm im Falle der Not beizuspringen. In allen ritterlichen Übungen, in den Jagdkünsten, im Turnieren ꝛc. wurde er des näheren unterwiesen. In jeder Hinsicht war das Beispiel des ritterlichen Herrn für das Verhalten des Knappen maßgebend; er war ihm oder sollte ihm doch sein ein Vorbild wahrer Treue und Frömmigkeit, ritterlicher Kühnheit und Mannhaftigkeit, eines feinen, gesitteten Betragens gegen die Frauen, kurz aller ritterlichen Tugend. Auch an guten Lehren und Ermahnungen ließ es der Herr nicht fehlen[1]).

Hatte sich der Knappe in seinem Dienste bewährt, so empfing er im 21. Lebensjahre den Ritterschlag mit dem Schwerte. Eidlich mußte er dabei geloben, alle Pflichten eines Ritters treulich zu erfüllen, also Gott über alles zu fürchten und zu lieben, die christliche Kirche gegen ihre Feinde zu schützen, seinem Lehnsherrn treuen Gehorsam zu leisten, die Ehre edler Frauen zu verfechten, den Schwachen und Unterdrückten beizustehen, niemals die Unwahrheit zu reden ꝛc.

Auch die ritterlichen Töchter erhielten eine sorgfältige Erziehung. Auch sie wurden in der Regel schon in jungen Jahren aus dem elterlichen Hause gethan und auf der Burg eines befreundeten Ritters oder in einem Kloster erzogen. Sie wurden unterwiesen in allerlei häuslichen Arbeiten, im Spinnen, Weben, Sticken, Nähen ꝛc., wurden angehalten zu einem gesitteten, feinen Betragen, zur Frömmigkeit und allen weiblichen Tugenden, erhielten meistens auch Unterricht im Lesen und Schreiben, im Gesang und Saitenspiel, ja nicht selten auch in der lateinischen und französischen Sprache. Es wurde also auf ihre geistige Ausbildung noch mehr Sorgfalt verwandt, als auf die der Knaben. „Es zeigt sich hier der altgermanische Zug, die Vertretung der Geistigkeit und Innerlichkeit des Menschen vorzugsweise dem weiblichen Geschlechte zuzuweisen, während der Mann sich hauptsächlich durch physische und sittliche Tüchtigkeit vor der Welt zu bewähren hatte.“ Dittes.

---

[1]) Einige mittelalterliche Gedichte, welche für die Kenntnis der ritterlichen Erziehung von Bedeutung sind, cf. in Ostermanns päd. Lesebuch, S. 17 ff.

Seit der Mitte des 13. Jahrhunderts entartete das Rittertum und mit ihm die ritterliche Erziehung.

§. 8. Die deutschen Stadtschulen am Ende des Mittelalters.

Während das Rittertum am Ende des Mittelalters mehr und mehr in Verfall geriet, nahmen um dieselbe Zeit die deutschen Städte einen großartigen Aufschwung. Infolge des durch die Kreuzzüge mächtig aufblühenden Handels gelangten die Städte schnell zu großem Reichtum, und dieser gewährte ihnen wiederum die nötigen Mittel, sich eine selbständige, angesehene Stellung im deutschen Reiche zu erringen. Mit diesem äußeren Aufschwung ging naturgemäß auch eine geistige Erhebung des Bürgerstandes Hand in Hand. Je mehr sich der Bürger in seiner Selbständigkeit und Wohlhabenheit zu fühlen begann, desto mehr verlangte ihn auch nach einer gewissen Bildung, welche ohnehin schon durch die Interessen des erweiterten Handels und Verkehrs gefordert wurde. So erklärt es sich, daß sich die Städte dieser Zeit auch des Schulwesens annahmen. Zwar standen auch jetzt noch die geistlichen Schulen den Laien offen; da diese Schulen jedoch in zunehmendem Verfall begriffen waren, zudem den praktischen Bedürfnissen des bürgerlichen Lebens so gut wie gar nicht Rechnung trugen, so unternahmen es die städtischen Behörden, auf eigene Hand Schulen zu gründen und einzurichten. Freilich führte das oft zu erbitterten Streitigkeiten mit der Geistlichkeit, welche das Schulhalten als ihr ausschließliches Vorrecht ansah und deshalb — bald mit, bald ohne Erfolg — die Begründung von Stadtschulen zu vereiteln oder sich doch das Recht der Aufsicht über dieselben zu wahren suchte.

Die ersten deutschen Stadtschulen entstanden schon im 12. und 13. Jahrhundert (in Lübeck, Wismar, Hamburg, Breslau, Hannover), die meisten aber erst im 14. und 15. Jahrhundert[1]). Teils waren es deutsche Schulen (in Niederdeutschland „duidesche Scrifscolen" genannt), teils lateinische. In den ersteren wurde (etwa von dem Stadtschreiber) nur deutsch Lesen und Schreiben gelehrt, oder daneben auch wohl noch Rechnen und andere für das bürgerliche Leben notwendige Dinge[2]). Die lateinischen Stadtschulen, welche gewöhnlich unter geistlicher Aufsicht verblieben, glichen im allgemeinen den Stiftsschulen, nur daß sie in der Regel nicht über die Elemente der geistlichen Gelehrsamkeit hinausführten. Es wurde in ihnen neben der lateinischen Sprache Religion, Kirchengesang, Lesen und Schreiben gelehrt. Um die Lehrer dieser Schulen war es meistens kläglich bestellt. Da es einen besonderen weltlichen Lehrerstand noch nicht gab, so erhielten neben ehrbaren Geistlichen und Mönchen auch allerlei zweifelhafte Subjekte, verdorbene Studenten, entlassene Schreiber, abgesetzte Geistliche 2c. Zutritt zum Schuldienst. Der Hauptlehrer einer lateinischen Schule hieß Rektor oder Schulmeister. Er wurde gewöhnlich nur auf Kündigung angestellt und bezog ein dürftiges Einkommen (neben den Schulgeldern und freier Dienstwohnung ein Gehalt von 10—40 Gulden). Noch

---

[1]) Um diese Zeit entstanden auch die ersten weltlichen Mädchenschulen. Doch finden sich dieselben in der vorreformatorischen Zeit sehr vereinzelt.

[2]) Diese Schulen waren übrigens nicht alle eigentlich städtische Anstalten, sondern großenteils Privatschulen („Winkelschulen").

kläglicher als der Rektor waren seine Unterlehrer gestellt, die er selbst nach Gutdünken anstellte und abdankte und zu denen er in gleichem Verhältnis stand, wie ein Handwerksmeister zu seinen Gesellen (daher „Schulmeister", „Schulgesellen"). Die ganze Schule glich einer Handwerkerwerkstatt; die Disciplin war roh und die unterrichtliche Methode rein mechanisch.

Da die Schulgesellen nach dem Belieben des Rektors wechselten und dieser selbst nur auf ein Jahr angestellt wurde, zudem das gesamte Lehrerpersonal des kärglichen Auskommens wegen sich selten in einer Stadt recht heimisch fühlte, so griffen Rektor und Schulgesellen häufig zum Wanderstabe. Ihrem Beispiele folgten dann auch die Schüler, auch sie begaben sich auf die Wanderung, entweder weil in der heimatlichen Stadt nach Auswanderung des Lehrerpersonals die Schule einging, oder weil sie in anderen Städten bessere Lehrer und günstigere Verhältnisse zu finden hofften, oder auch wohl aus bloßer Wanderlust. So entstand das Unwesen der „fahrenden Schüler". Die älteren derselben — sie erreichten bisweilen ein Alter von 30 Jahren und darüber — nannten sich Studenten oder Bachanten (Bachusbrüder, Zechbrüder; eine scherzhafte Umgestaltung des Namens Vaganten = Herumziehende). Ihnen schlossen sich jüngere Schüler an, welche von den Bachanten gewöhnlich sehr roh behandelt wurden, ihnen allerlei Dienste leisten, für sie betteln, ja sogar stehlen mußten (daher „Schützen" genannt, von „schießen" s. v. w. stehlen). Die fahrenden Schüler zogen wie Handwerksburschen in der Welt umher, ernährten sich unterwegs meist vom Betteln und allerlei Schwindel, hielten sich zu kürzerem oder längerem Schulbesuch bald in dieser, bald in jener Stadt auf, besuchten aber die Schulen sehr unregelmäßig und lernten wenig. Sie verwilderten bei diesem unsteten Leben so sehr, daß sie schließlich geradezu zu einer Landplage wurden, gegen welche Kirche und Obrigkeit einschreiten mußten. Erst im 16. Jahrhundert hörte das Unwesen auf. Eine interessante und treue Schilderung von dem Leben der fahrenden Schüler giebt uns Thomas Platter († als Schulmeister zu Basel 1582), der selbst dieses Leben eine längere Reihe von Jahren mitgemacht hat, in seiner Selbstbiographie[1]).

§. 9. Der Umschwung der gelehrten Bildung am Ende des Mittelalters.

Bis zum 14. und 15. Jahrhundert lag die wissenschaftliche Bildung des christlichen Abendlandes ausschließlich in den Händen der Geistlichkeit und stand ausschließlich im Dienste der Kirche. Ebendeshalb war auch die ganze Gelehrsamkeit des Mittelalters eine sehr einseitige, und sie wurde dies um so mehr, je enger dem freien Denken und Forschen durch die Satzungen der Kirche die Grenzen gesteckt wurden. Um die weltlichen Wissenschaften, sofern sie nicht dem theologischen Interesse dienten, kümmerte man sich fast gar nicht; die Theologie selbst aber artete mehr und mehr in jenen hohlen Scholasticismus aus, welcher die Dogmen der katholischen Kirche mit der Vernunft in Einklang zu bringen versuchte, dabei aber zu allerlei Trugschlüssen und Spitzfindigkeiten seine Zuflucht nehmen mußte.

[1]) cf. die Ausgabe von Heinrich Düntzer (Stuttgart, Verlag von Spemann). Einen Auszug cf. in Ostermanns päd. Lesebuch, S. 23 ff.

Erst am Ende des Mittelalters, im 14. und 15. Jahrhundert, begann das wissenschaftliche Studium in neue, bessere Bahnen einzulenken. Angeregt durch das Beispiel der hochgebildeten Araber, mit denen die christlichen Völker des Abendlandes durch die Kreuzzüge in nähere Verbindung getreten waren, zog man jetzt auch die Natur und ihre Gesetze in den Bereich des wissenschaftlichen Forschens hinein; und wenn auch das naturwissenschaftliche Studium dieser Zeit in erster Linie noch abergläubischen Zwecken dienen mußte (Astrologie, Alchemie), so lagen dennoch in ihm die ersten Keime und Anfänge großartiger geistiger Fortschritte und Umwälzungen. Nicht minder bedeutsam und folgenreich war es, daß um eben diese Zeit die längst vergessenen Schätze der alten griechischen und römischen Litteratur wieder an das Licht gezogen und zum Gegenstande eifriger Forschung gemacht wurden, so zunächst (im 14. Jahrhundert) in Italien, wo die drei großen italienischen Dichter Dante, Petrarka und Boccaccio das Panier klassischer Bildung zuerst wieder aufpflanzten, und weiterhin dann auch in anderen Ländern, namentlich in den Niederlanden und in Deutschland, wo Männer wie Reuchlin († 1522), Erasmus von Rotterdam († 1536) und Melanchthon († 1560) als Vertreter und Förderer klassischer Studien besonders hervorragen. Der Humanismus, wie man diese Richtung zu bezeichnen pflegt[1]), hat nicht nur das Werk der Reformation vorbereitet und gefördert, indem er den Scholasticismus der katholischen Kirche bekämpfte und durch Verbreitung gelehrter Sprachkenntnisse die Übersetzung der Bibel aus dem Urtext ermöglichte, sondern er hat überhaupt den geistigen Gesichtskreis der gebildeten Welt erweitert, das wissenschaftliche Urteil geklärt und den Geschmack gereinigt. Alles dies mußte direkt oder indirekt, später oder früher, auch auf dem Gebiete des Erziehungswesens seinen Einfluß geltend machen. Am unmittelbarsten wurden durch die humanistische Bewegung natürlich die höheren Schulen berührt. Die Lateinschulen, in denen seit dem Niedergang der Klöster und Stifter (cf. §. 5) die klassische Litteratur vernachlässigt und meist nur ein verderbtes Mönchslatein gelehrt worden war, erhoben sich durch die Einwirkung des Humanismus, welche dieser im Bunde mit der Reformation namentlich im 16. Jahrhundert geltend machte[2]), zu Pflegstätten wirklich klassischer Bildung. Ebenso traten auf den Universitäten, welche damals gerade im Entstehen begriffen waren[3]), die humanistischen Studien in den Vordergrund.

---

[1]) weil sie im Gegensatz zu der einseitig kirchlichen, scholastischen Wissenschaft eine allgemein menschliche anstrebte (humanus = menschlich).

[2]) Daß der Humanismus in den lateinischen Schulen nicht schon vor der Reformation — wie neuerdings behauptet ist — feste Wurzeln gefaßt hat, ergiebt sich u. a. aus dem Zeugnis Thomas Platters (cf. §. 8). Als er die Schule zu Schlettstadt besuchte (Anfang der 20er Jahre des 16. Jahrhunderts), da erst, so sagt er, „gingen (auf den Schulen) die studia und linguae (Sprachen) uff." Als er einige Jahre vorher in Breslau die Schulen besuchte, da, sagt er, „war graeca lingua (griech. Sprache) noch nirgends im Land".

[3]) Die ersten Universitäten entstanden zur Zeit der Kreuzzüge in Italien und Frankreich (Salerno, Bologna, Paris); die ersten deutschen Universitäten entstanden im 14. und 15. Jahrhundert in Prag, Wien, Heidelberg, Köln, Erfurt, Würzburg, Leipzig ꝛc.

§. 10. Die pädagogische Wissenschaft im Mittelalter.

Die pädagogische Wissenschaft hat im Laufe des Mittelalters keine wesentlichen Fortschritte gemacht. Unter den Männern, welche über Kindererziehung wissenschaftlich gedacht und geschrieben haben, verdienen hervorgehoben zu werden: Vincenz v. Beauvais, ein gelehrter Benedictinermönch des 13. Jahrhunderts, welcher am Hofe des französischen Königs Ludwig IX. das Amt eines Vorlesers bekleidete und an der Erziehung der königlichen Prinzen beteiligt war, und Jean Charlier Gerson, Kanzler der Universität Paris, auf den Kirchenversammlungen zu Pisa und Constanz in reformatorischem Sinne wirksam und in seinen letzten Lebensjahren in einem Kloster zu Lyon auch für Unterricht und Erziehung der Jugend eifrig thätig. Der erstere verfaßte eine Schrift „über die Unterweisung der Kinder aus königlichen oder adeligen Familien", der zweite eine Abhandlung, „wie man die Kinder zu Christo führen soll"[1]). Beide Schriften enthalten manche beherzigenswerte pädagogische Ratschläge, gehen aber doch über das beschränkte Niveau der mittelalterlichen Anschauungen in keinem Punkte wesentlich hinaus. An der letzteren Schrift ist besonders bemerkenswert, daß darin die Ohrenbeichte, zu welcher in damaliger Zeit auch die Kinder herangezogen wurden, als das wirksamste Erziehungsmittel hingestellt wird. Es liegt dabei zwar der richtige Gedanke zu Grunde, daß die Schäden der kindlichen Seele, um geheilt werden zu können, ans Licht gezogen werden müssen; doch ist klar, daß es hierzu weit geeignetere Erziehungsmittel giebt, als eine Kinder-Ohrenbeichte, welche eher das sittliche Gefühl abstumpfen, zu Heuchelei und Unwarheit verleiten, als eine wirkliche Besserung herbeiführen wird.[2])

§. 11. Das Erziehungswesen im Reformationszeitalter.

1. Die pädagogische Bedeutung der Reformation.

Die katholische Kirche des Mittelalters hat ihre pädagogische Aufgabe nur sehr unvollkommen erfüllt, weil sie das wahre Wesen und den wahren Geist der christlichen Religion verkannte. Ihr war es nicht so sehr um die Heiligung des inwendigen Menschen, als um den äußeren Werkdienst und Kultus zu thun; anstatt deshalb in den einzelnen Seelen das Reich Gottes zu bauen, christliche Gesinnung und Bildung zu verbreiten und zu pflegen, begnügte sie sich mehr und mehr damit, ihre Glieder in das äußere Ceremoniell der Kirche einzuführen und sie der Herrschaft der Priester zu unterwerfen.

Die Reformation stellte das Christentum in seiner wahren geistigen Gestalt wieder her, sie verlegte den Schwerpunkt der christlichen Religion wieder in das Innere des Menschen, in die Herzensgesinnung; und indem

---

[1]) Einige Abschnitte daraus cf. in Ostermanns päd. Lesebuch, S. 20 ff.

[2]) Die Kinderbeichte sollte nach den Absichten der damaligen Kirche zugleich der religiösen Unterweisung der Kinder dienstbar gemacht werden; thatsächlich aber ließen es die Geistlichen in der Regel bei dem Sündenverhör bewenden, und soweit man in der Beichte wirklich auf eine religiöse Belehrung der Kinder Bedacht nahm, kam man doch über ein mechanisches Einlernen der Hauptstücke (Glaube, Vaterunser bzw. 10 Gebote) nicht hinaus. cf. dazu Bd. II, §. 3, 3.

sie richtig erkannte, daß eine wahrhaft wertvolle christliche Gesinnung sich nur auf Grund freier persönlicher Selbstbestimmung und eigener Überzeugung ausgestalten könne, stellte sie im Gegensatz zu dem hierarchischen Geist der katholischen Kirche den Grundsatz vom allgemeinen Priestertum auf, wonach jeder sein eigener Priester sein, d. h. selbst seine Seligkeit schaffen und sich selbst von der Wahrheit überzeugen soll. Darin ist zugleich die Notwendigkeit einer allgemeinen Bildung ausgesprochen; denn nur da, wo bereits ein gewisser Grad von geistiger Bildung vorhanden ist, kann von einer selbständigen Aneignung des christlichen Heils, von eigener Entscheidung und Überzeugung die Rede sein. Die universelle Bedeutung und den sittlichen Wert geistiger Bildung hat sonach erst die Reformation recht zur Geltung gebracht. Darum ging denn auch mit ihrem Fortschreiten ein mächtiger Aufschwung deutscher Geistesbildung und insonderheit des deutschen Schulwesens Hand in Hand. Die höheren Lehranstalten, Universitäten sowohl wie Lateinschulen, hat die Reformation im Bunde mit dem Humanismus weit über das beschränkte Niveau mittelalterlicher Bildung hinausgehoben, und ein Volksschulwesen, zu dem sich im Mittelalter nur dürftige Ansätze vorfinden, hat sie erst ins Dasein gerufen.

2. Die pädagogische Wirksamkeit der Reformatoren.

a) Luther.

Unter allen Reformatoren hat Luther die hohe Bedeutung der Jugenderziehung am tiefsten und klarsten erkannt, und unter allen hat er durch Wort und Werk zur Förderung derselben am meisten beigetragen.

Zunächst hat er in einer Reihe von trefflichen Schriften seinen Zeitgenossen die Wichtigkeit eines guten Erziehungswesens auf das eindringlichste ans Herz gelegt und gewaltige Mahnrufe an sie ergehen lassen, sich der bis dahin so sündhaft vernachlässigten Jugendbildung nach Kräften anzunehmen. Es sind unter diesen Schriften besonders hervorzuheben: a) der Sermon (Predigt) vom ehelichen Stande, 1519; b) das Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, 1524[1]); c) die Vorreden zum großen und kleinen Katechismus, 1529; d) Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten solle, 1530.

Vor allen macht Luther es in diesen Schriften den Eltern zur Pflicht, die Jugend zu erziehen. „Das sollen die Eheleute wissen, daß sie Gott, der Christenheit, aller Welt, ihnen selbst und ihren Kindern kein besser Werk und Nutzen schaffen mögen, denn daß sie ihre Kinder wohl aufziehen. Es ist nichts mit Wallfahrten nach Rom, nach Jerusalem, zu St. Jakob, es ist nichts, Kirchen bauen, Messe stiften, oder was für Werke genannt werden mögen, gegen dies einige Werk, daß die Ehelichen ihre Kinder ziehen. Denn dasselbe ist ihre richtige Straße gen Himmel; sie mögen auch den Himmel nicht eher und besser erlangen, denn mit diesem Werk. Also wiederum ist

---

[1]) Diese Schrift, welche von epochemachender Bedeutung war, empfiehlt sich besonders zur Lektüre; cf. Ostermann, pädag. Lesebuch, S. 33 ff. Auszüge aus den anderen Schriften ebendort.

die Hölle nicht leichter verdienet, denn an seinen eigenen Kindern. Es ist auch kein größerer Schade der Christenheit, denn der Kinder versäumen. Denn soll man der Christenheit wieder helfen, so muß man fürwahr an den Kindern anheben, wie vor Zeiten geschah. Derohalben ist es hoch vonnöten einem jeglichen ehelichen Menschen, daß er seines Kindes Seele tiefer und fleißiger ansehe, denn das Fleisch, das von ihm gekommen ist, und sein Kind nicht anders achte, denn als einen köstlichen, ewigen Schatz, der ihm von Gott befohlen sei zu bewahren, daß ihn der Teufel, die Welt und das Fleisch nicht stehlen und umbringen. Denn er wird von ihm gefordert werden am Tode und jüngsten Tage mit gar scharfer Rechnung. Willst du alle deine Sünde wohl büßen und den höchsten Ablaß hier und dort erlangen, seliglich sterben und dein Geschlecht auch zeitlich weit und ferne strecken, so schaue nur mit allem Ernst auf dies Stück, die Kinder wohl zu ziehen." (Sermon vom ehelichen Stande.)

Luther erkannte aber andrerseits sehr wohl, daß die Erziehung der Kinder nicht den Eltern allein überlassen werden dürfe. Aus mancherlei Ursachen, sagt er in seinem Sendschreiben an die Bürgermeister, bedürfe die elterliche Erziehung einer Ergänzung und Überwachung. „Aufs erste sind etliche Eltern nicht so fromm und redlich, daß sie ihre Kinder recht erzögen, ob sie es gleich könnten. Aufs andere, so ist der größte Haufen der Eltern leider ungeschickt dazu und wissen nicht, wie man Kinder ziehen und lehren soll. Aufs dritte, obgleich die Eltern geschickt wären und wollten es gerne selbst thun, so haben sie vor anderm Geschäft und Haushaltung weder Zeit noch Raum dazu. Dazu sterben so viele Eltern und lassen Waisen hinter sich." Darum macht Luther es auch den Geistlichen sowie der weltlichen Obrigkeit zur Pflicht, für die Erziehung und Unterweisung der Jugend Sorge zu tragen.

Die Geistlichen sollen nicht nur die Eltern ermahnen, daß sie ihre Kinder recht erziehen und fleißig zur Schule schicken, sondern sie sollen selbst an der Erziehung der Jugend teilnehmen und dieselbe wenigstens in den Grundwahrheiten der christlichen Religion unterweisen. Zu dem Zwecke verfaßte Luther den kleinen Katechismus, in dessen Vorrede es also heißt: „Diesen Katechismus oder christliche Lehre in solche kleine, schlechte (schlichte), einfältige Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedrungen die klägliche, elende Not, so ich neulich erfahren habe, da ich auch ein Visitator war. Hilf, lieber Gott, wie manchen Jammer habe ich gesehen, daß der gemeine Mann doch so gar nichts weiß von der christlichen Lehre, sonderlich auf den Dörfern, und leider viel Pfarrherren ganz ungeschickt und untüchtig sind zu lehren; und sollen doch alle Christen heißen, getauft sein und der heiligen Sakramente genießen, können weder Vaterunser, noch den Glauben oder zehn Gebot, leben dahin wie das liebe Vieh und unvernünftige Säue. O ihr Bischöfe, was wollt ihr doch Christo immermehr antworten, daß ihr das Volk so schrecklich habt hingehen lassen und euer Amt nicht einen Augenblick je beweiset! Daß euch alles Unglück fliehe! Gebietet einerlei Gestalt und treibet auf eure Menschengesetze, fraget aber derweil nichts darnach, ob sie das Vaterunser, Glauben, zehn Gebot oder einiges Gottes Wort können! Ach und Wehe über euren Hals ewiglich! Darum bitte ich um Gottes willen euch alle, meine lieben Herren und Brüder, so Pfarrherren oder Prediger sind: wollet euch eures Amtes von Herzen annehmen, euch er-

barmen über euer Volk, das euch befohlen ist, und uns helfen, den Katechismus in die Leute, sonderlich in das junge Volk bringen, und welche es nicht besser vermögen, diese Tafeln und Form vor sich nehmen und dem Volk von Wort zu Wort vorbilden 2c." — Die weltliche Obrigkeit, insonderheit die städtischen Behörden, ermahnte Luther, sich des Schulwesens anzunehmen, neue Schulen zu errichten, die bestehenden zu verbessern und den Schulbesuch sorgfältig zu überwachen. In dem Sendschreiben an die Bürgermeister heißt es z. B.: „Derohalben bitte ich euch alle, meine lieben Herren und Freunde, um Gottes willen und um der armen Jugend willen, wollet die Sache nicht so geringe machen, wie viele thun, die nicht sehen, was der Welt Fürst gedenket. Denn es ist eine ernste und große Sache, da Christo und aller Welt viel anliegt, daß wir dem jungen Volke helfen und raten. Damit ist denn auch uns allen geholfen und geraten. Liebe Herren, muß man jährlich so viel wenden an Büchsen, Wege, Stege, Dämme und dergleichen unzählige Stücke mehr, damit eine Stadt zeitlichen Frieden und Gemach habe: warum sollte man nicht vielmehr doch auch so viel wenden an die dürftige arme Jugend, daß man einen geschickten Mann oder zwei zu Schulmeistern hielte." Und in dem Sermon, daß man die Kinder solle zur Schule halten, heißt es u. a.: „Ich halte aber, daß auch die Obrigkeit schuldig sei, die Unterthanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten. Denn sie ist wahrlich schuldig, die Ämter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrherren, Schreiber, Ärzte, Schulmeister und dergleichen bleiben, denn man kann derer nicht entbehren. Kann sie die Unterthanen zwingen, so da tüchtig sind, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauern laufen und anderes thun, wenn man kriegen soll: wie viel mehr kann und soll sie hier die Unterthanen zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule halten, weil hier wohl ein ärgerer Krieg vorhanden ist, nämlich mit dem leidigen Teufel, der damit umgehet, daß er Städte und Fürstentum will so heimlich aussaugen und von tüchtigen Personen leer machen, bis er den Kern ausgebohrt und eine ledige Hülse hat stehen lassen von eitel unnützen Leuten, da er mit spielen und gaukeln könne, wie er will".

Diese und ähnliche Mahnrufe verhallten nicht vergebens. Eltern, Lehrer, Geistliche und Obrigkeiten nahmen sich Luthers Worte zu Herzen, und so nahm das Erziehungs- und Unterrichtswesen in den protestantischen Ländern bald einen fröhlichen Aufschwung.

Luther ließ es aber bei bloßen Ermahnungen nicht bewenden, sondern er war selbst auf dem Felde der Erziehung eifrig thätig. Auf seine Veranlassung und unter seiner Leitung wurden Kirchen- und Schulvisitationen abgehalten (1528 und 29 in Kursachsen), durch welche die heillosen Zustände des damaligen Schulwesens aufgedeckt und die Behörden zur Beseitigung der vorhandenen Übelstände veranlaßt wurden. Er bildete im Verein mit Melanchthon in Wittenberg tüchtige Lehrer heran, verbreitete durch Rat und Beispiel eine bessere unterrichtliche Methode und schrieb für den Religionsunterricht treffliche Lehrbücher, so: „Auslegung deutsch des Vaterunser für die einfältigen Laien, nicht für die Gelehrten", 1518; „Kurze Form, die zehn Gebote, Glauben und Vaterunser zu betrachten", 1520; den großen und kleinen Katechismus, 1529; die deutsche Bibel, 1521—1534.

Die größte Bedeutung aber hat Luther auf dem Felde der Pädagogik dadurch erlangt, daß er den Grund zur protestantischen Volksschule gelegt hat. Zwar konnte er nicht selbst schon ein fertiges Volksschulwesen ins Leben rufen; aber indem er zunächst wenigstens in den Städten einen bedeutenden Aufschwung des Volksunterrichts (cf. oben §. 8) herbeiführte[1], ferner die sonntäglichen Kinderlehren einrichtete, aus denen sich nach und nach eigentliche Volksschulen entwickelten (cf. unten §. 19, 2), und endlich für den Volksunterricht die ersten unerläßlichen Lehrbücher verfaßte, die deutsche Bibel, den kleinen Katechismus und das erste deutsche Gesangbuch: hat er doch die ersten sicheren Grundlagen zu einem protestantischen Volksschulwesen gelegt, welches sich aus seinen reformatorischen Principien ohnehin mit Notwendigkeit entwickeln mußte.

Eine zusammenhängende pädagogische Theorie hat Luther nicht entwickelt; wo er sich aber gelegentlich über Fragen der Erziehung und des Unterrichts ausläßt, legt er ein sehr gesundes pädagogisches Urteil an den Tag. Die Disciplin seiner Zeit ist ihm zu barbarisch und mönchisch, und fordert er eine freiere und mildere Behandlung der Jugend. „Was wäre das für ein Zuchtmeister, der nicht mehr könnte noch thäte, denn immerdar seine Schüler plaget und stäubet, lehret sie aber nichts, wie vor dieser Zeit die Schulmeister gewesen sind, da die Schulen rechte Kerker und Höllen, die Schulmeister aber Tyrannen und Stockmeister waren; denn da wurden die armen Kinder ohne Maß und ohne alles Aufhören gestäubet, lerneten mit großer Arbeit und unmäßigem Fleiß, doch mit wenig Nutzen &c." — „Salomon ist ein rechter königlicher Schulmeister. Er verbeut der Jugend nicht, bei den Leuten zu sein oder fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden eitel Hölzer und Klötze daraus, wie denn auch Anselmus gesagt hat: Ein junger Mensch, so eingespannt und von den

---

[1]) Es ist neuerdings von katholischer wie protestantischer Seite die Sache wiederholt so dargestellt worden, als ob Luther und die anderen Reformatoren eine Schulbildung nur für die künftigen Geistlichen und Beamten, nicht für das niedere Volk (in den Städten) erstrebt hätten. Diese Auffassung ist aber falsch. Was zunächst die Lateinschulen betrifft, so motiviert zwar Luther seine Aufforderung zur Begründung und Förderung solcher Schulen wiederholt damit, daß man tüchtige Prediger, Lehrer, Juristen &c. haben müsse (cf. die oben angeführte Stelle aus dem Sermon, daß man die Kinder solle zur Schule halten); nicht minder deutlich aber spricht er sich dafür aus, daß auch der gemeine Bürgersmann diese Schulen besuchen solle, um sich in denselben eine elementare Bildung anzueignen. So sagt er in dem Sendschreiben an die Ratsherren &c.: „Ist's doch nicht meine Meinung, daß man solche Schulen anrichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe 20 oder 30 Jahre hat über dem Donat und Alexander gelernt und doch nichts gelernt. Es ist jetzt eine andere Welt und gehet anders zu. Meine Meinung ist, daß man die Knaben des Tages eine Stunde oder zwei lasse zu solcher Schule gehen und nichtsdestoweniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerke lernen und wozu man sie haben will, daß beides mit einander gehe, weil das Volk jung ist und gewarten kann." Nur solche Knaben, welche sich durch geistige Begabung besonders hervorthun — „welche der Ausbund darunter wären" —, soll man „desto mehr und länger dabei lassen oder ganz dazu verordnen", um sie zu Lehrern, Predigern und anderen Beamten heranzubilden. — Daß die Reformatoren außerdem auch für die Begründung deutscher Schulen (in den Städten) Sorge getragen haben, wissen wir auf das bestimmteste u. a. aus den Kirchenordnungen Bugenhagens (cf. unten), in denen durchweg die Errichtung „deutscher Jungen- und Jungfrauenschulen" ausdrücklich anbefohlen wird.

Leuten abgezogen, sei gleich, wie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf pflanzen. Denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen noch hören mußten, mit niemand reden durften. Es ist aber der Jugend gefährlich, also allein zu sein, also gar von Leuten abgesondert zu sein. Darum soll man junge Leute lassen hören und sehen und allerlei erfahren, doch daß sie zu Zucht und Ehren gehalten werden. Jungen Leuten ist solch tyrannischer, mönchischer Zwang ganz schädlich, und ist ihnen Freude und Ergötzen so hoch vonnöten, wie ihnen Essen und Trinken ist".

Unter den verschiedenen Unterrichtsgegenständen mißt Luther dem Religionsunterrichte die höchste Bedeutung bei. „Vor allen Dingen sollte in höheren und niederen Schulen die fürnehmste und die gemeinste Lektion sein die heilige Schrift und den jungen Knaben das Evangelium. Wo die heilige Schrift nicht regiert, da rate ich niemand, daß er sein Kind hinthue." Demnach empfiehlt Luther (für die höheren Schulen) besonders das Studium der alten Sprachen, einmal weil dieselben das Verständnis der Bibel im Urtext ermöglichen, und dann weil sie besonders geeignet sind, den Geist zu bilden. Sie sollen aber, fordert Luther mit gesundem Takte, nicht bloß aus den abstrakten Regeln der Grammatik, sondern aus Beispielen und durch Lektüre guter Schriftsteller erlernt werden. Auch auf den Unterricht in der Mathematik, in der Naturkunde und Weltgeschichte legt Luther großen Wert. Die Geschichtsschreiber nennt er „die allernützlichsten Leute und besten Lehrer". „Die Historien, sagt er, sind nichts anderes, denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen, erhält, regiert, hindert, fördert, straft und lehrt, nachdem ein jeglicher verdient Gutes oder Böses. Darum ist es ein köstlich Ding um die Historien." Endlich empfiehlt er auch Musik und Leibesübungen. „Darum gefallen mir diese zwo Übungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musica und Ritterspiele mit Fechten, Ringen u. s. w., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibet; das andere machet fein geschickte Gliedmaß am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit. Die endliche Ursache ist auch, daß man nicht auf Zechen, Spielen und Unzucht gerate." „Die Musica ist der besten Künste eine. Man muß Musicam von Not wegen in Schulen behalten. Ein Schulmeister muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an."

Über den Wert und die Bedeutung des Lehramts spricht sich Luther in dem Sermon „daß man die Kinder solle zur Schule halten" folgendermaßen aus: „Einen fleißigen, frommen Schulmeister oder Magister, oder wer es ist, der Knaben treulich ziehet und lehret, den kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen. Und ich, wenn ich vom Predigtamte und anderen Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk nach dem Predigtamt das allernützlichste, größte und beste ist, und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist; denn es ist schwer, alte Hunde bändig und alte Schälke fromm zu machen, daran doch das Predigtamt arbeitet und viel umsonst arbeiten muß; aber die jungen Bäumlein kann man besser biegen und ziehen, obgleich auch etliche darüber zerbrechen. Lieber, laß es der höchsten Tugenden eine sein

auf Erden, fremden Leuten ihre Kinder treulich ziehen, welches gar wenig und schier niemand thut an seinen eigenen."

b) Philipp Melanchthon.

Geboren 1497 zu Bretten in der Pfalz, seit 1518 Professor in Wittenberg, † 1560. Mit hervorragenden Geistesgaben und einem staunenswerten Wissen ausgestattet, mit Luther in engster Freundschaft verbunden und durch seine Milde, Ruhe und Besonnenheit den mehr feurig und stürmisch angelegten Freund auf das trefflichste ergänzend[1]), war Melanchthon besonders dazu geeignet, Luther in seinem reformatorischen Werke zu unterstützen.

Melanchthons pädagogische Wirksamkeit erstreckte sich weniger auf das niedere, als auf das höhere Schulwesen; für das letztere aber hat er so Bedeutendes geleistet, daß seine Zeit ihm mit Recht den Ehrentitel „praeceptor Germaniae" (Lehrer Deutschlands) gegeben hat. Durch seine ausgezeichneten Vorlesungen, in welchen er bisweilen gegen 2000 Zuhörer hatte, durch seine gelehrten Schriften und durch mancherlei persönliche Anregung hat er zunächst zur Hebung der akademischen Studien, insonderheit der humanistischen, in hohem Grade beigetragen. Die lateinischen Schulen aber hat er im Sinne des Humanismus (vgl. §. 9) geradezu reformiert, und er wird nicht mit Unrecht als der Begründer der heutigen Gymnasien bezeichnet. Auf Veranlassung der sächsischen Kirchen- und Schulvisitation gab er 1528 einen Schulplan heraus, nach welchem zunächst die lateinischen Schulen Kursachsens, weiterhin dann aber auch fast das gesamte lateinische Schulwesen Deutschlands neu organisiert und eingerichtet wurde. Auch durch seine vortrefflichen Lehrbücher, durch seine Ratschläge, die von nah und fern eingeholt wurden, sowie durch Ausbildung tüchtiger Lehrer (Sturm, Neander, Trotzendorf u. a.) hat er auf die Gestaltung der Lateinschulen nachhaltigen Einfluß ausgeübt. Den Unterricht in den alten Klassikern stellte Melanchthon auch hier in den Vordergrund; wenn er dieselben einseitig bevorzugte, so ist dies in Anbetracht des mächtigen Einflusses, den die humanistische Bewegung damals auf alle besseren Geister ausübte, sowie in Hinblick darauf, daß die übrigen Wissenschaften zum Teil noch zu wenig ausgebildet waren, begreiflich und verzeihlich. Hinsichtlich der unterrichtlichen Methode fordert Melanchthon, daß der Unterricht nicht bloß Kenntnisse mitteilen, sondern auch die geistigen Kräfte bilden solle, daß der Lehrstoff nicht bloß mechanisch angeeignet, sondern auch dem Verständnisse der Schüler erschlossen und zu dem Ende durch angemessene Beispiele veranschaulicht werden müsse.

c) Johannes Bugenhagen.

Geboren 1485 zu Wollin in Pommern, Professor und Prediger in Wittenberg, † 1558. Auch er gehörte zu den Wittenberger Reformatoren und

---

[1]) Luther selbst zieht folgende Parallele zwischen sich und Melanchthon: „Ich bin dazu geboren, mit Rotten und Teufeln zu Felde zu liegen; mein Geist ist rumorisch und stürmisch, speit einen großen Wald und Haufen der Worte aus; ich muß die Klötze und Stämme ausreuten und bin der grobe Waldrechter, der Bahn brechen und zurichten muß; aber M. Philippus fährt säuberlich und stille daher, bauet und pflanzet, säet und begeußt mit Lust, nachdem ihm Gott hat gegeben seine Gaben reichlich."

war mit Luther und Melanchthon durch persönliche Freundschaft und gemeinsame Arbeit eng verbunden. Wenngleich an genialer Tiefe dem ersteren, an Gelehrsamkeit dem letzteren nachstehend, übertraf er doch beide an praktischem Geschick und organisatorischen Gaben und war deshalb besonders da am Platze, wo es galt, die reformatorischen Ideen praktisch auszuführen, Kirchen- und Schulwesen den neuen Principien entsprechend zu organisieren und zu ordnen. In vielen Ländern und Städten Niederdeutschlands, wo die neue Lehre Eingang fand, wurde Bugenhagen deshalb zu Rate gezogen und wurden unter seiner Leitung oder doch nach Maßgabe seiner Ratschläge Kirche und Schule neu geordnet. So hat Bugenhagen auf die Gestaltung des Schulwesens in Niederdeutschland den größten Einfluß ausgeübt. Eine große Anzahl lateinischer Schulen hat er neu gegründet und die bestehenden im Sinne der Reformation umgewandelt.

Indem er ferner allerorten die von Luther eingeführten Kinderlehren verbreitete und in den Städten auch schon eigentliche deutsche Volksschulen einrichtete, hat er sich auch um die Begründung des protestantischen Volksschulwesens großes Verdienst erworben. Die Notwendigkeit eines allgemeinen Jugendunterrichts erkannte Bugenhagen auf das klarste und leitete dieselbe insonderheit aus der Taufe her. In seiner Braunschweigischen Kirchenordnung[1]) sagt er darüber: „Es ist ein christlich und heilig Ding, daß wir unsere Kindlein zu Christo in die Taufe bringen. Aber wenn sie nun aufgewachsen sind, und ist die Zeit da, daß man sie lehren soll, so ist ach leider niemand, der es thut. Niemand erbarmet sich über die armen Kinder, daß man sie also lehrete, daß sie bei Christo möchten bleiben, dem sie in der Taufe geopfert sind. Niemand versäumet gerne, die Kinder zu taufen, als auch billig ist und recht. Aber wiederum gedenket niemand, daß uns nicht allein befohlen ist, die Kinder zu taufen, sondern auch, wenn die Zeit kommt, zu lehren. Die getauften Kinder leben in der Gnade Gottes, wie Adam und Eva vor der Sünde im Paradiese, wissen nichts Gutes noch Böses, wiewohl sie unserer sündlichen Natur halber zu Zorn und Bösem geneigt sind. Sie haben Christi Zusage: „Solcher ist das Himmelreich". Wenn aber die Zeit kommt, daß sie vernünftig beginnen zu werden, so kommt auch die Schlange, wie zu Adam und Eva, und beginnt, die Kinder zu lehren alle Untugend; dazu auch die Vernunft sie dahin leitet, daß sie lästern die Artikel des christlichen Glaubens und verachten das Verbündnis mit Christo, in der Taufe gemacht. Dann ist's Zeit, dann wird von uns gefordert, daß man sie lehren soll." [2])

3. Die lateinischen Schulen im 16. Jahrhundert. Valentin Trotzendorf.

Durch den Einfluß des Humanismus und der Reformation nahm das lateinische Schulwesen im 16. Jahrhundert einen bedeutenden Aufschwung.

---

[1]) Näheres daraus cf. bei Ostermann, päd. Lesebuch S. 59 ff.

[2]) In ähnlicher Weise wie die deutschen Reformatoren haben gleichzeitig auch die schweizer Reformatoren das Erziehungs- und Schulwesen gefördert. Ulrich Zwingli legte seine pädagogischen Grundsätze nieder in dem „Lehrbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll", welches als der erste Versuch einer evangelischen Erziehungslehre betrachtet werden kann. Die Schrift ist 1844 als Jubiläumsschrift zu Zwinglis Geburtstag in Zürich (Verlag von Fr. Schultheß) neu herausgegeben.

Eine große Anzahl höherer und niederer Lateinschulen wurden neu begründet und die bestehenden den neuen Anschauungen gemäß reformiert. Zu ganz besonderer Bedeutung gelangte um die Mitte des 16. Jahrhunderts die lateinische Schule zu Goldberg (in Schlesien), unter der Leitung des trefflichen Schulmannes Valentin Trotzendorf, welcher samt seiner Anstalt eine nähere Betrachtung verdient.

Valentin Trotzendorf (eigentlich Friedland) wurde 1490 zu Trotzendorf bei Görlitz als der Sohn schlichter Bauersleute geboren. Wiewohl schon früh die trefflichen Geistesgaben und die Lernbegierde des Knaben zum Vorschein kamen, konnte sich derselbe doch nur eine kümmerliche Jugendbildung aneignen, da sein Vater ihn zu sehr für die ländlichen Arbeiten in Anspruch nahm. Die Zeit zum Lernen mußte sich der eifrige Knabe mühsam heraussuchen; so übte er sich im Schreiben beim Hüten der Kühe, indem er Birkenrinde als Papier benutzte, Schreibfedern aus Rohr und Tinte aus Ofenruß bereitete. Nach langem Zögern gab der Vater, welcher seinen Sohn lieber beim Pfluge behalten hätte, den Bitten der Mutter und des Pfarrers, sowie dem dringenden Wunsche des Sohnes, eine lateinische Schule besuchen zu dürfen, endlich nach, und so bezog Valentin Trotzendorf, bereits 18 Jahre alt und mangelhaft vorgebildet, die lateinische Schule zu Görlitz, wo er sich bald vor allen anderen Schülern auszeichnete. Da Vater und Mutter bald darauf starben, gelangte er in den Besitz einer kleinen Erbschaft, welche es ihm ermöglichte, sich dem Gelehrtenberufe zu widmen. Er studierte zunächst in Leipzig und, nachdem er einige Zeit als Lehrer in Görlitz gewirkt hatte, später auch in Wittenberg, wo er sich besonders eng an Melanchthon anschloß. Als er die Universität verließ, gab Melanchthon ihm den Rat mit auf den Weg, er solle ja Schulmann bleiben, denn dazu sei er geboren, wie Scipio zum Feldherrn. Trotzendorf folgte diesem Rate und wurde bald darauf Rektor der lateinischen Schule zu Goldberg. Dieselbe gelangte unter seiner Leitung zu hoher Blüte; denn Trotzendorf war ein ganzer Schulmann, der alle Eigenschaften eines guten Lehrers in sich vereinigte. Mit gründlichem Wissen und rastlosem Eifer verband er seltene Lehrgaben und wußte sich durch die Lauterkeit seines Wandels, durch sein männliches, freundlich-ernstes Wesen die unbedingte Achtung und Liebe seiner Schüler zu erwerben. Obwohl seine Anstalt von Schülern des verschiedensten Alters und der verschiedensten Stände besucht wurde, die ganz in der Anstalt lebten (Internat, Alumnat), wußte er dennoch trefflich Ordnung und Zucht zu halten. Dabei verfuhr er nach folgenden Grundsätzen:

„1. Hier, wo Schüler aus allen Ländern zusammenkommen, müssen alle gleichmäßig regiert werden.

2. Vornehme und Geringe müssen, sobald sie Schüler geworden, sich den Gesetzen fügen. Wer Schüler wird, spielt nicht mehr den Adeligen.

3. Nach Maßgabe der Vergehen sollen die Schüler mit Rute, Leier [1]) oder Karzer bestraft werden. Die, welche sich solcher Strafen schämen, sei es wegen ihrer adeligen Herkunft, oder weil sie schon älter, mögen darauf bedacht sein, recht zu thun, um nicht in Strafe zu verfallen, oder unsere Schule verlassen und eine solche Freiheit anderwärts suchen.

---

[1]) ein hölzernes Gerät von der Gestalt einer Violine, welches dem Sträflinge, der am Pranger stehen mußte, um den Hals und die Hände gelegt wurde.

4. Jeder Ankommende wird erst unter die Schüler aufgenommen, nachdem er versprochen, die Schulgesetze zu halten." [1])

Bei Handhabung der Disciplin nahm Trotzendorf die Mithülfe seiner Schüler in Anspruch. Den einen übertrug er das Amt, bei den gemeinsamen Mahlzeiten auf Ordnung zu halten, andere hatten den Fleiß der Schüler zu überwachen, wieder andere für Ordnung im Hause zu sorgen rc. Außerdem setzte er ein Schülergericht ein, welches aus Anklägern, Anwälten und Richtern zusammengesetzt war und vor dem alle schwereren Vergehen verhandelt wurden. Der Angeklagte verteidigte sich in einer lateinischen Rede, deren Beschaffenheit auf den Ausfall des richterlichen Strafurteils nicht ohne Einfluß war. Trotzendorf selbst war bei den Gerichtsverhandlungen stets zugegen und wußte denselben einen ernsten, feierlichen Charakter zu geben. Er hielt strenge darauf, daß die Beschlüsse des Gerichts pünktlich ausgeführt wurden. Alle Schüler, vom Fürstensohne herab bis zum Bauernkinde, wurden ganz gleichmäßig bestraft. Trotzendorf verfolgte mit dieser originellen Einrichtung den Zweck, die Schüler frühzeitig an Ordnung, Gehorsam und Achtung vor Gesetz und Obrigkeit zu gewöhnen. „Diejenigen", meint er, „werden den Gesetzen gemäß regieren, die als Knaben gelernt haben, den Gesetzen zu gehorchen".

Das ganze Anstaltsleben war von dem Geiste einer gesunden christlichen Frömmigkeit getragen. Eine christliche Lebensordnung mit Andacht, Gebet und Gesang umrahmte den Unterricht wie das Leben der Schüler, und ein religiöser Geist durchdrang den gesamten Unterricht. Unter den verschiedenen Unterrichtsgegenständen stellte Trotzendorf die Religion am höchsten. „Der reißt die Sonne vom Himmel", sagte er, „der nimmt dem Jahre den Frühling, welcher die Katechese aus der Schule verbannt". Nächstdem legte er das größte Gewicht auf den Unterricht in der lateinischen Sprache. Die Schüler sollten nicht nur die lateinischen Schriftsteller übersetzen und verstehen, sondern auch fertig lateinisch sprechen und schreiben lernen. Zu dem Ende wurde während und außerhalb des Unterrichts nur lateinisch gesprochen. Auch in der griechischen und hebräischen Sprache, in der Mathematik, Philosophie und Musik wurde unterrichtet. Natur- und Weltkunde, deutsche Sprache, deutsche Litteratur und Gymnastik vermissen wir in dem Lehrplan der Goldberger Schule.

Trotzendorfs unterrichtliche Methode war, im Lichte der damaligen Zeit betrachtet, eine ausgezeichnete. Während die meisten Lehrer damals nur vortrugen und diktierten und den Wert der dialogischen Lehrform verkannten, unterrichtete Trotzendorf mit Vorliebe in der Form des Wechselgesprächs. Dadurch, sowie durch Verwendung trefflicher Beispiele, wußte er seinem Unterricht Klarheit, Anschaulichkeit und Leben zu verleihen. Sein oberster didaktischer Grundsatz lautete: „Regeln wenig und kurz, Beispiele klar und praktisch, Übung lange und oft".

Wie an der Handhabung der Disciplin, so ließ Trotzendorf auch an dem Unterricht die Schüler selbst mit teilnehmen; in den unteren Klassen wurde der Unterricht fast ausschließlich von älteren Schülern erteilt. So bildete Trotzendorf zugleich zahlreiche tüchtige Lehrer heran.

---

[1]) Näheres über die Gesetze der Goldberger Schule cf. bei Ostermann, pädag. Lesebuch, S. 64 ff.

Als im Jahre 1553 das Goldberger Gymnasium abbrannte, siedelte Trotzendorf mit seinen Schülern nach Liegnitz über. Hier starb er 1556 inmitten seiner Schüler. In der Erklärung des 23. Psalmes begriffen und gerade bei dem schönen Verse stehend „Und ob ich schon wanderte im finsteren Thale, so fürchte ich kein Unglück, denn Du bist bei mir, Dein Stecken und Stab tröstet mich“, brach er, vom Schlage getroffen, zusammen. „Jetzt werde ich in eine andere Schule abgerufen“ waren seine letzten Worte.

Trotzendorfs Ruf hatte sich schon vor seinem Tode weithin über ganz Deutschland und über Deutschlands Grenzen hinaus verbreitet. Vielerorten wurden seine Schuleinrichtungen und seine Methode nachgeahmt, und noch heute kann uns dieser große Schulmeister in vielen Beziehungen zum Vorbilde dienen.

4. Die Jesuitenschulen.

Einen sehr weittragenden Einfluß gewann auf dem Gebiete des Erziehungswesens im 16. Jahrhundert und über dasselbe hinaus der Jesuitenorden. Ursprünglich (von Ignatius von Loyala 1534) nur in der Absicht gestiftet, christliche Religion zu fördern und zu verbreiten, konzentrierte der Orden seine Wirksamkeit bald ganz auf die Bekämpfung des Protestantismus und Wiederherstellung der katholischen Hierarchie. Zu dem Ende suchte derselbe vor allem das Erziehungswesen, namentlich das höhere Schulwesen, in seine Gewalt zu bringen und begründete deshalb von der Mitte des 16. Jahrhunderts ab in Deutschland sowohl wie in anderen Ländern zahlreiche höhere Schulen, welche zugleich Erziehungsinstitute waren.

Eine Jesuitenschule bestand in der Regel aus zwei Abteilungen, einem Priesterseminar, in welchem die angehenden Ordensmitglieder vorgebildet und erzogen wurden, und einem Gymnasium für Laien, besonders für Söhne aus den höheren Gesellschaftsklassen (beides Internate).

In den Priesterseminaren war die Erziehung eine durch und durch inhumane; sie war ganz darauf angelegt, alles freie Wollen und Denken, alle rein menschlichen Gefühle und Interessen in den Schülern zu ertöten, um dieselben auf diese Weise zu völlig willenlosen, gefügigen Werkzeugen des Ordens heranzubilden und sie ausschließlich an die Interessen des Ordens zu binden[1]).

In den Laienschulen, welche hier besonders in Betracht kommen, war die Erziehung zwar in manchen Beziehungen humaner, doch blickten auch hier die finsteren Bestrebungen des Ordens noch deutlich genug hindurch. Die ganze Behandlung der Schüler war auch hier darauf angelegt, dieselben möglichst für die Interessen des Ordens und der Hierarchie zu gewinnen, damit sie später in dieser Richtung ausgenützt werden könnten. Die Jesuitenlehrer machten es sich deshalb zum obersten Grundsatz, die Individualität der Schüler genau zu erforschen. Zu dem Ende wurde ihnen überall — selbst beim Spiele — aufgepaßt, wurden in der Beichte alle Geheimnisse aus ihnen herausgelockt, alle Briefe, welche sie schrieben und empfingen, gelesen &c.: ein Spioniersystem, welches notwendig zur Heuchelei führen mußte. Die Liebe zum Vaterlande, zu Eltern und Verwandten wurde den Schülern systematisch ausgetrieben; gegen die Ketzerei, sowie gegen alle

[1]) Vgl. Näheres hierüber bei Schmidt, Gesch. d. Päd. 3. Aufl. III, S. 222 ff.

freieren Geistesregungen, wurde ihnen auf jegliche Weise Haß eingeflößt, wie denn z. B. in dieser Absicht zu den Hinrichtungen der Ketzer die Schüler grundsätzlich zugelassen wurden. Um möglichst glänzende Leistungen zu erzielen, wurde der Ehrgeiz der Schüler durch öffentliche Preisverteilungen, durch Publikation hervorragender Arbeiten und ähnliche Mittel in unnatürlicher Weise aufgestachelt, — übrigens ein Fehler, von dem auch die protestantischen Gymnasien dieser Zeit nicht frei waren. Das Lehrziel der Jesuitenschulen war im Grunde ebenso einseitig, wie das der protestantischen; deutsche Sprache und Litteratur, Natur- und Weltkunde wurden hier wie dort gänzlich vernachlässigt.

Bei all diesen Mängeln hatten die Jesuitenschulen andrerseits doch auch ihre Vorzüge. Schon jener Grundsatz, daß der Erzieher behuf einer zweckmäßigen Behandlung des Schülers dessen Individualität erforschen müsse, bezeichnet, wenn er auch von den Jesuiten falsch gehandhabt wurde, immerhin einen Fortschritt zum Besseren. Besonders anerkennenswert ist es, daß die Jesuiten auch der leiblichen Erziehung, welche in den protestantischen Schulen fast ganz vernachlässigt wurde, die gebührende Aufmerksamkeit widmeten, indem sie für gesunde Kost, gesunde Wohnung und Kleidung, leibliche Übungen und Spiele ausreichende Sorge trugen. Auch auf ein äußerlich fein gesittetes Betragen, anständige Haltung, Kleidung und Manieren wurde Gewicht gelegt. Die Disciplin, so grundverkehrt sie in vielen Beziehungen war, hatte doch das vor der Schulzucht der protestantischen Lateinschulen voraus, daß körperliche Züchtigungen möglichst vermieden wurden. Die jesuitischen Lehrer endlich waren fast ausnahmslos wissenschaftlich tüchtige und auch pädagogisch gebildete Leute, welche den Unterricht interessant zu machen wußten und in manchen Beziehungen die Methode des Gymnasialunterrichts förderten.

Hat somit auch die Pädagogik den Jesuitenschulen im einzelnen manchen Fortschritt zu verdanken, so haben dieselben im allgemeinen doch mehr Unheil als Segen gestiftet. Nationalen Sinn und Vaterlandsliebe haben sie grundsätzlich untergraben, Heuchelei und Unduldsamkeit groß gezogen und verwerfliche moralische Grundsätze („der Zweck heiligt das Mittel") verbreitet. Insonderheit haben sie dem Protestantismus unendlichen Schaden zugefügt. Daß in so vielen Gegenden, wo der Protestantismus in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts bereits Boden gewonnen hatte, der Katholicismus wieder zur Alleinherrschaft gelangte, ist in erster Linie auf den Einfluß der jesuitischen Erziehung zurückzuführen.

Als sich am Ende des vorigen Jahrhunderts von allen Seiten Klagen gegen das staats- und sittengefährliche Treiben der Jesuiten erhoben, mußte Papst Clemens XIV. den Orden 1773 aufheben; doch wurde derselbe 1814 von Papst Pius VII. wieder hergestellt. Im Laufe dieses Jahrhunderts wurde der Orden zwar aus einigen Ländern ausgewiesen (1872 aus Deutschland); doch ist sein Wirkungskreis und sein Einfluß trotzdem noch immer ein recht beträchtlicher.

§. 12. Die pädagogischen Neuerer des 17. Jahrhunderts.

Wenngleich das Schulwesen in dem Reformationszeitalter einen bedeutenden Aufschwung genommen hatte, so war dasselbe doch immer noch mit

groben Mängeln behaftet. In den lateinischen Schulen wurden die sprachlichen Studien ganz einseitig gepflegt und lateinische Redegewandtheit als höchstes Bildungsziel betrachtet; in den Volksschulen lief der ganze Unterricht auf notdürftiges Lesen und Schreiben und Auswendiglernen des Katechismus hinaus. Positive Kenntnisse aus dem Gebiete der Natur und Menschenwelt wurden in den Volksschulen gar nicht, in den höheren Schulen nur in sehr beschränktem Umfange mitgeteilt, und was hier an Sachkenntnissen gegeben wurde, das wurde nicht durch eigene Anschauung der Dinge, sondern aus den ebenso trockenen wie unzuverlässigen Büchern der Alten erlernt. Ebenso stiefmütterlich wie die Realien wurde die Muttersprache behandelt. Der leiblichen Bildung wurde nur in den Jesuitenschulen einige Rechnung getragen. Auch die unterrichtliche Methode ließ noch viel zu wünschen übrig; sie bestand in der Regel in mechanischem Vor- und Nachsprechen, Diktieren und Nachschreiben, Aufgeben und Auswendiglernen; auf das Verständnis des zu Erlernenden, auf die Ausbildung der geistigen Kräfte und auf eine freie Selbstthätigkeit der Schüler wurde zu wenig Nachdruck gelegt. Die Schulzucht endlich war zu finster und strenge; unter den Zuchtmitteln behauptete in höheren wie niederen Schulen die körperliche Strafe noch immer die erste Stelle.

Scharfblickenden Geistern konnten diese offenbaren Mängel des Erziehungswesens nicht entgehen, und so erhob sich dagegen bald von verschiedenen Seiten eine ernste Opposition. Nachdem bereits im 16. Jahrhundert geistvolle Männer des Auslandes, wie der Franzose Michel de Montaigne und der Engländer Baco von Verulam[1]), auf einzelne Verkehrtheiten des damaligen Erziehungswesens aufmerksam gemacht hatten, wurde der Kampf von deutschen Pädagogen des 17. Jahrhunderts nur noch wirksamer und gründlicher fortgeführt. Es verdienen unter denselben besonders hervorgehoben zu werden: Wolfgang Ratichius und Amos Comenius.

a) Wolfgang Ratichius (1571—1635).

W. Ratichius (eigentlich Ratke) wurde 1571 zu Wilster in Holstein geboren, besuchte das Gymnasium in Hamburg und studierte in Rostock Theologie. Weil er eine schwere Zunge hatte, gab er den Predigerberuf auf und wurde Schulmann. Seine fernere Lebensgeschichte bis zum Jahre 1610 ist wenig bekannt; sicher ist, daß er vor diesem Zeitpunkte eine Reihe von Jahren in Holland (in Amsterdam) zugebracht und sich daselbst mit Unterricht und pädagogischen Studien beschäftigt hat. Nachdem er hier bereits zu der Überzeugung gelangt war, daß das dermalige Unterrichtswesen einer gründlichen Reform bedürfe, kehrte er 1610 nach Deutschland zurück und kündete sich hier als pädagogischen Reformator an. Um seinen reformatorischen Plänen Eingang und Unterstützung zu verschaffen, machte er in den Jahren 1610—1618

---

[1]) Baco von Verulam bekämpfte die in der Wissenschaft und dem Unterrichte der damaligen Zeit herrschende Wortgelehrsamkeit und forderte vor allem Studium der Natur. Dieselbe soll nicht aus Büchern, sondern durch Beobachtung und Anschauung der Dinge selbst erforscht werden. „Alle Begriffe, die nicht aus der Natur der Dinge geschöpft sind, sind Idole (Hirngespinste), welche den menschlichen Verstand trüben und die Natur verschleiern, sie geben Wort- aber keine Sachkenntnis; darum muß man die Natur mit Augen anschauen, statt sie aus Büchern zu studieren."

mehrfache Reisen durch Deutschland. Wir finden ihn abwechselnd in Frankfurt, Weimar, Augsburg, Straßburg, Cassel und in anderen Städten. Überall pries er seine neue Methode an, ohne jedoch mit derselben an die Öffentlichkeit zu treten; überall knüpfte er mit maßgebenden Persönlichkeiten, Fürsten, Gelehrten, Ratsherren 2c. Verbindungen an und wußte ihnen Versprechungen, Empfehlungen und klingende Unterstützungen abzugewinnen. Er selbst aber leistete nicht, was man von ihm erwartete; weder versuchte er es, seine neuen Ideen wissenschaftlich darzulegen und zu begründen, noch führte er irgend eine praktische Unternehmung zu einem glücklichen Endziele hinaus. Die traurigsten Erfahrungen sollte er in Köthen machen. Der Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen nämlich, ein ebenso begabter wie edeldenkender und namentlich auch für die Bildung seines Volkes lebhaft interessierter Regent, war von Ratke für den Plan gewonnen, in Köthen eine Musterschule in Ratkes Sinne zu errichten. Nach umfassenden Vorbereitungen und Zurüstungen wurde die Anstalt im Jahre 1619 eröffnet und Ratke mit der Leitung derselben betraut. Man hegte allseitig die größten Erwartungen; indessen Ratke täuschte auch hier wieder das ihm entgegengebrachte Vertrauen; er leistete nicht, was er versprochen und was man von ihm erwartet hatte. Um eine Schulreform durchzuführen, war Ratke eben nicht die geeignete Persönlichkeit. Wenn er auch die Gebrechen des dermaligen Schulwesens richtig erkannte, so fehlte es ihm doch an dem nötigen praktischen Geschick, an der nötigen Ausdauer, Besonnenheit und Umsicht. Er ging mit seinen Neuerungen zu hastig und rücksichtslos zu Werke, unterschätzte die bestehenden Einrichtungen und überschätzte seine eigene Methode. Dazu stieß er durch sein anmaßendes, verletzendes Betragen seine Vorgesetzten und Mitarbeiter gleich sehr vor den Kopf, so daß er bald der Gegenstand des allgemeinsten Unwillens war. Im Oktober 1619 wurde er deshalb auf Befehl des Fürsten Ludwig verhaftet und erst im Juni 1620 wieder frei gelassen, nachdem er zuvor reversmäßig zugestanden hatte, daß er seine Versprechungen nicht gehalten und sich gegen seine Vorgesetzten sowohl wie seine Kollegen ungebührlich betragen habe. Nach vorübergehendem Aufenthalt in Magdeburg, wo Ratke sich vergeblich um die Stelle eines Schulrektors bemühte, folgte er einer Einladung der Gräfin Anna Sophie von Rudolstadt und lebte fortan in Rudolstadt, von seiner Gönnerin unterstützt, bis zu seinem Tode 1635.

So unerquicklich das Lebensbild dieses Mannes ist, so gebührt demselben dennoch eine hervorragende Stelle in der Geschichte des deutschen Unterrichtswesens, — nicht um seiner praktischen Leistungen willen, wohl aber seiner pädagogischen Gedanken wegen, welche, wenn auch nur gelegentlich und aphoristisch von ihm ausgesprochen, dennoch von einem gesunden pädagogischen Verständnis und von einem klaren Einblick in die Mängel des damaligen Erziehungswesens Zeugnis ablegen. Die wertvollsten seiner pädagogischen Ideen mögen hier in Kürze zusammengestellt werden.

a) Alles nach Ordnung und Lauf der Natur (vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten 2c.) b) Nicht mehr, denn einerlei auf einmal. c) Eins oft wiederholen. d) Nichts soll auswendig gelernt sein (was dem Schüler zum dauernden Eigentum gemacht werden soll, das soll demselben durch gründliche Verarbeitung und Übung, nicht aber durch wörtliches Auswendiglernen einge-

prägt werden). e) Alles zuerst in der Muttersprache. f) Alles ohne Zwang. g) Gleichförmigkeit in allen Dingen (die verschiedenen Unterrichtsgegenstände sollen möglichst nach ein und derselben Methode betrieben werden, die verschiedenen Lehrbücher sollen möglichst nach ein und denselben Principien eingerichtet sein rc.). h) Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Dinge (erst Beispiele, dann die Regel). i) Alles durch Erfahrung und Untersuchung (es soll nichts bloß gedächtnismäßig angeeignet, sondern alles an Beispielen und Proben veranschaulicht und zum Verständnis gebracht werden).

b) Amos Comenius (1592—1670).

A. Comenius (eigentlich Komensky) wurde am 28. März 1592 in Nivnitz bei Ungarisch-Brod in Mähren geboren. Seine Jugendgeschichte ist noch wenig aufgehellt. Sein Vater war wahrscheinlich Müller und gehörte der böhmisch-mährischen Brüdergemeinde[1]) an. Früh verwaist und von seinen Vormündern vernachlässigt, konnte Comenius erst im 16. Jahre eine lateinische Schule beziehen. Er studierte Theologie und Philosophie auf den Universitäten Herborn (im Nassauischen) und Heidelberg. In Herborn wurde Comenius mit den pädagogischen Bestrebungen Ratkes bekannt, wodurch in ihm schon damals ein lebhaftes Interesse für das Unterrichtswesen geweckt wurde. Nach Beendigung seiner Studien machte er, der damaligen Sitte gemäß, zunächst eine Reise ins Ausland, wahrscheinlich nach Holland und England, wo er auch mit den Schriften Bacos bekannt wurde. Im Jahre 1614 kehrte er in seine Heimat zurück und wurde Rektor der Brüderschule zu Prerau in Mähren. Im Jahre 1618 wurde er Schulrektor und Prediger der Brüdergemeinde zu Fulneck in Mähren. Aber bald begann für ihn eine Zeit harter Prüfungen. Nach der Schlacht bei Prag nämlich verhängte der Kaiser Ferdinand II. über die Evangelischen in Böhmen und Mähren eine schwere Verfolgung, durch welche auch die Brüdergemeinde betroffen wurde. 1621 wurde Fulneck von spanischen Truppen zerstört, wobei Comenius seine Gattin und Kinder sowie all sein Hab und Gut verlor. Er flüchtete mit einigen Glaubensbrüdern in das nördliche Böhmen, wo er, von zwei glaubensverwandten Edelleuten liebreich unterstützt, in stiller Zurückgezogenheit lebte und ernsten Studien oblag. Bald jedoch drangen die Verfolger auch hierher. Eine Zeitlang verbargen sich Comenius und seine Glaubensbrüder in Wäldern und Schluchten; schließlich, im Jahre 1628, mußten sie Böhmen ganz verlassen. An der Grenze fielen sie alle noch einmal auf ihre Kniee und beteten zu Gott, daß er sich ihres bedrängten Vaterlandes annehmen möge. Comenius wandte sich nun nach Lissa in Polen, wo sich viele seiner flüchtigen Glaubensgenossen zusammenfanden und wo Comenius wiederum als Prediger und Lehrer segensreich wirkte. In Lissa verfaßte er auch zwei seiner bedeutendsten pädagogischen Werke, nämlich: „das geöffnete Sprachenthor“ (janua linguarum reserata), eine Anweisung zur Erlernung fremder Sprachen, und „die große Unterrichtslehre“ (didactica magna), eine systematische Darstellung seiner pädagogischen Ansichten (1632). Beide Werke, reich an

[1]) Die böhmisch-mährischen Brüder waren Nachkommen der Hussiten, in ihrem Bekenntnis den Protestanten nahe stehend.

neuen pädagogischen Ideen, erregten großes Aufsehen und machten Comenius bald weithin berühmt. Aus verschiedenen Ländern ergingen ehrenvolle Einladungen an ihn; wir treffen ihn daher in der Folgezeit vorübergehend in England, Schweden und Ungarn, überall mit reformatorischen Plänen beschäftigt, für welche er jedoch der traurigen Zeitverhältnisse wegen nirgend einen recht fruchtbaren Boden fand. In Ungarn verfaßte Comenius sein drittes Hauptwerk: „die gemalte Welt" (orbis pictus), ein Bilderbuch mit Benennung und kurzer Beschreibung der abgebildeten Dinge (in der lateinischen und in der Muttersprache), aus welchem die Kinder mit der Sprache zugleich die besprochenen Dinge durch Anschauung kennen lernen sollten [1]). Nachdem Comenius 1654 aus Ungarn nach Lissa zurückgekehrt war, wurde 1656 seine Wirksamkeit daselbst traurig beendigt. Lissa wurde in dem schwedisch-polnischen Kriege zerstört und Comenius samt seinen Glaubensgenossen vertrieben, abermals aller seiner Habe beraubt. Nach längerem Hin- und Herwandern fand er endlich eine Ruhestätte in Amsterdam, wo er, unterstützt von einem reichen Gönner und mit ferneren schriftstellerischen Arbeiten beschäftigt, den Abend seines vielbewegten Lebens in Frieden verbrachte. Kurz vor seinem Tode schrieb er in seinem „unum necessarium" (das Eine, was not thut): „Ich danke meinem Gott, der gewollt, daß ich zeitlebens ein Mann der Sehnsucht sein sollte. Ob Er gleich dadurch mich in manche Labyrinthe hat geraten lassen, so gewährte Er es mir doch, daß ich mich aus den meisten wieder heraus arbeitete, oder Er führt mich selbst noch jetzt an Seiner Hand zum Anschauen der seligen Ruhe. Die Sehnsucht nach dem Guten ist allezeit ein Bächlein, das aus der Quelle alles Guten, aus Gott hervorfließt. Gott führt uns an dem geheimen Ariadnefaden seiner Weisheit immer endlich wieder zu Ihm. Vielfach bin ich mit der geschäftigen Martha hin und her gelaufen, nun aber liege ich endlich mit Maria zu den Füßen Jesu und spreche mit David: „Das ist meine Freude, daß ich mich zu Gott halte." — „Mein ganzes Leben war nicht mein Vaterland, sondern eine Wanderschaft; meine Herberge ward immer mehr und mehr verändert, und nirgends fand ich eine bleibende Stätte. Nunmehr sehe ich mein himmlisches Vaterland schon nahe, wo auch mir Christus eine Stätte bereitet hat." Comenius starb im Jahre 1670.

Die pädagogischen Grundgedanken des A. Comenius, wie er sie namentlich in der „großen Unterrichtslehre" [2]) niedergelegt hat, sind kurz gefaßt folgende:

Das letzte und höchste Ziel, zu welchem der Mensch als das ausgezeichnetste aller irdischen Geschöpfe bestimmt ist, ist die ewige Seligkeit. Das Leben hienieden ist nur eine Vorschule, eine Durchgangsstufe zu der ewigen Vollendung. Für die Zeit seines Erdenlebens sind dem Menschen, wie sich aus dem Schöpferworte 1. Mose 1, 26 ergiebt, insonderheit drei

---

[1]) Eine Probe daraus cf. in Ostermanns pädag. Lesebuch, S. 104 f.

[2]) Dieses treffliche Buch, welches nahezu alles, was die pädagogische Wissenschaft der Gegenwart lehrt, bereits in sich befaßt, ist zur Lektüre und zu näherer Behandlung im pädagogischen Unterricht besonders zu empfehlen. Das — von Comenius in lateinischer Sprache verfaßte — Buch ist ins Deutsche übersetzt von Berger und Zoubeck, von Dr. Lion und von Dr. Lindner. Einen Auszug cf. in Ostermanns pädag. Lesebuch, S. 68—104.

Aufgaben gestellt. Er soll nämlich sein: 1. das vernünftige Geschöpf, 2. das die anderen Geschöpfe und sich selbst beherrschende Geschöpf, 3. das Ebenbild und die Freude seines Schöpfers. Daraus ergeben sich „als ächte Erfordernisse des Menschen" 1. wissenschaftliche Bildung, 2. Tugend oder Sittlichkeit, 3. Religiosität oder Frömmigkeit. Alles Übrige (Gesundheit, Stärke, Schönheit, Reichtum u. dgl.) ist nur „ein Zusatz und eine äußere Zier des Lebens" und kann dem Menschen sogar zum Schaden und Verderben gereichen, wenn er nach solchen Dingen begieriger trachtet, als nach jenen drei vorzüglichsten Gütern, die allein die wahre Vollkommenheit des Menschen ausmachen.

Wissenschaftliche Bildung, Tugend und Frömmigkeit sind zwar als Anlage jedem Menschen angeboren, aber zu einer normalen Entwickelung derselben bedarf es der Erziehung. „Der Mensch, wenn er zum Menschen werden soll, muß gebildet werden." Die geeignetste Zeit für die Bildung des Menschen ist die Jugend, denn 1. in der Jugend ist der Mensch am bildsamsten, wie jedes Ding am leichtesten zu formen ist, so lange es noch zart ist (das Wachs, das Bäumchen 2c.). 2. Was der Mensch in der Jugend lernt, haftet am besten. 3. In der Jugend ist der Mensch zu allem andern (zur Verwaltung des Hauswesens, des Staates 2c.) ungeschickt und nur für die Bildung geeignet, woraus erhellt, daß Gott die Zeit der Jugend zur Bildung bestimmt hat. 4. Der Mensch muß frühzeitig zu Gott geführt werden, damit er nicht etwa unvorbereitet aus diesem Leben abberufen werde und somit der ewigen Seligkeit verlustig gehe. 5. Und wenn auch der Mensch des längsten Lebens sicher wäre, so müßte die Bildung dennoch frühzeitig beginnen, weil das Leben nicht mit Lernen, sondern mit Handeln hingehen soll.

Die Erziehung ist zwar in erster Linie Aufgabe der Eltern; da diese jedoch zu einem gründlichen Unterricht ihrer Kinder nur in seltenen Fällen die nötige Zeit und Fähigkeit besitzen, so muß die häusliche Erziehung durch die Schulbildung ergänzt werden. Letztere verdient ohnehin den Vorzug, da die gemeinschaftliche Arbeit vieler einen größeren Reiz hat und durch die Wirkung des Beispiels und der Nachahmung größere Erfolge sichert, als die Arbeit des Einzelnen.

Die Schulbildung soll mit dem 6. Lebensjahre beginnen. Alle Kinder, ohne Unterschied des Standes und Geschlechts, sollen, ehe sie sich höheren Studien (auf dem Gymnasium und der Universität) oder einem praktischen Lebensberufe widmen, ein und dieselbe grundlegende Bildung in der Volksschule erhalten; denn 1. setzt jedes höhere Studium und jede Fachbildung eine allgemein menschliche Bildung voraus, wie sie eben in der Volksschule gegeben werden soll; 2. läßt sich bei dem sechsjährigen Kinde noch nicht bestimmen, für welchen Beruf es geeignet ist; 3. ist ein erfolgreiches Studium fremder Sprachen (auf Gymnasium und Universität) an die Bedingung einer vorgängigen Ausbildung in der Muttersprache geknüpft, und 4. wird der Selbstüberhebung (vornehmer Kinder) in heilsamer Weise vorgebeugt, wenn alle Kinder ohne Unterschied des Standes und des künftigen Berufs gemeinsam unterrichtet werden. Die Volksschulbildung fällt in die Zeit vom 6. bis zum 12. Lebensjahre. Jede Volksschule ist in sechs einjährige Klassen einzuteilen, welche womöglich auch örtlich zu trennen sind. Dem

Unterricht werden täglich vier Stunden gewidmet, zwei des Vormittags und zwei des Nachmittags.[1])

Der Unterricht in den Volksschulen (wie in allen Schulen) soll ein möglichst umfassender und allseitiger sein. „In den Schulen soll allen alles gelehrt werden. Dies ist jedoch nicht so zu verstehen, als ob wir von allen die Kenntnis aller Wissenschaften und Künste, zumal eine genaue und eingehende verlangten, was weder an und für sich nützlich, noch wegen der Kürze unseres Lebens irgend einem der Menschen möglich ist. Aber daß alle den Grund, den Zweck und das Ziel von allem Hauptsächlichen, was da ist und geschieht, zu merken gelehrt werden, und daß in dieser Wohnung der Welt nichts derart Unbekanntes vorkommen kann, über das sie nicht ein bescheidenes Urteil abgeben und das sie nicht zu dem bestimmten Gebrauch klüglich ohne schädlichen Irrtum verwenden könnten: dafür muß man im allgemeinen sorgen, und das muß auch geleistet werden."

Im einzelnen sind die Lehrziele der Volksschule folgende: „Die Kinder sollen 1. alles in der Muttersprache Gedruckte oder Geschriebene geläufig lesen können; 2. erstens gefällig, sodann schnell, endlich sprachlich richtig schreiben, den Gesetzen der Grammatik der Muttersprache gemäß, die man ihnen in möglichst einfacher und klarer Weise vorlegen und durch danach angestellte Übungen einprägen muß; 3. rechnen, mit Ziffern und Steinen, wie es verlangt wird; 4. kunstgemäß auf jede beliebige Weise Längen, Breiten, Entfernung u. s. w. messen; 5. alle gebräuchlichen Melodien singen können und die geschickteren auch mit den Anfängen der Figuralmusik (Singen nach Noten) bekannt gemacht werden; 7. die Psalmen und geistlichen Lieder, welche in der Kirche eines jeden Ortes in Gebrauch sind, meistenteils sämtlich auswendig wissen, damit sie, mit dem Lobe Gottes genährt, es verstehen, sich selbst zu lehren und zu erinnern, mit Psalmen und Lobgesängen und geistlichen Liedern, lieblich zu singen, Gott in ihrem Herzen; 7. außer dem Katechismus die Geschichten und vorzüglichsten Aussprüche der heiligen Schrift aufs genaueste wissen und hersagen können; 8. die in Regeln gefaßte und mit Beispielen nach der Fassungskraft des Lebensalters erläuterte Sittenlehre innehaben, verstehen und in der That zu üben beginnen; 9. von den Zuständen im Hause und Staate soviel kennen lernen, als zum Verständnis desjenigen, was sie täglich im Hause und in der Wirtschaft vorgehen sehen, ausreichend ist; 10. eine ganz allgemein gehaltene Geschichte der Gründung, Verderbnis, Wiederherstellung der bisher durch die Weisheit Gottes verwalteten Welt sich zu eigen machen; 11. dazu die Hauptpunkte aus der Weltkunde lernen, von der Rundung des Himmels, von der kugelförmigen Gestalt der in der Mitte hängenden Erde, von dem Umkreis des Oceans, von den verschiedenen Einbiegungen der Meere und Flüsse, von den größeren Erdteilen, den vorzüglichsten Reichen Europas; insbesondere aber die Städte, Berge,

[1]) Der Gedanke des Comenius, daß die Kinder aller Stände in der Volksschule gemeinschaftlich eine allgemeine Bildung erhalten sollen, ist schon an sich bemerkenswert, verdient aber insofern doppelt beachtet zu werden, weil gerade in unseren Tagen ernstlich an die Verwirklichung dieser Idee gedacht wird. Auch andere brennende Schulfragen der Gegenwart, z. B. Einführung eines Handfertigkeitsunterrichts, Einführung volkswirtschaftlicher Belehrungen ꝛc. (cf. unten „Lehrziele der Volksschule"), sind schon von A. Comenius angeregt worden.

Flüsse und sonstigen Merkwürdigkeiten ihres Vaterlandes. 12. Endlich sollen sie so ziemlich mit allen allgemeineren mechanischen Kunstgriffen bekannt werden, sei es nun zu dem Ende, daß sie in keiner Beziehung gänzlich mit dem, was unter den menschlichen Verhältnissen vorgeht, unbekannt sind, oder auch damit später sich leichter die Neigung der Natur, wozu ein jeder vorzugsweise sich berufen fühlt, kund gebe."

In den Schulen sollen die Kinder sich aber nicht bloß Kenntnisse aneignen, sondern es sollen durch den Unterricht auch alle Geisteskräfte entwickelt und gebildet werden, und vor allem soll derselbe auch erziehlich auf die Kinder einwirken, sie zur Tugend und Frömmigkeit führen. „Unselig ist die Bildung, welche nicht in die Sitten und Frömmigkeit übergeht! denn was ist wissenschaftliche Bildung ohne gute Sitten? Wer fortschreitet in den Wissenschaften und rückschreitet in den Sitten, der schreitet mehr rück- als vorwärts. Wie Edelsteine nicht in Blei, sondern in Gold gefaßt werden, und beides glänzender strahlt, so muß die Wissenschaft nicht mit Zügellosigkeit, sondern mit der Tugend gepaart werden, und vermehrt die eine der anderen Zier. Wo aber zu beiden die wahre Frömmigkeit hinzukommt, da wird die Vollkommenheit erfüllt. Die Furcht des Herrn, wie sie der Anfang und das Ende der Weisheit ist, ist so auch der Gipfel und die Krone der Weisheit, weil die Fülle der Weisheit ist den Herrn fürchten."

Soll nun der Unterricht den ihm zugewiesenen Aufgaben gerecht werden, so muß das planlose und mechanische Lehrverfahren, wie es bis dahin in den Schulen üblich war, aufgegeben und muß der Unterricht zu einer Kunst erhoben werden, welche wie jede andere Kunst nach einer bestimmten Methode verfährt. Die rechte Methode aber besteht hier wie in jeder Kunst in nichts anderem, als in der Nachahmung der Natur. „Die Ordnung, welche für die Kunst alles zu lehren und zu lernen durchweg maßgebend sein soll, darf und kann nicht anderswoher als von der Natur als Lehrmeisterin genommen werden. Wenn dies sorgfältig beobachtet wird, so werden die Bestrebungen der Lehrkunst so sanft und ganz von selbst vorschreiten, wie die der Natur sanft und von selbst verlaufen; wie auch Cicero sagt: Wenn wir der Leitung der Natur folgen wollen, werden wir niemals irre gehen."

Comenius versucht nun in seiner Did. magna (Cap. 16 ff.), eine den bezeichneten Anforderungen entsprechende, also naturgemäße Unterrichtsmethode aufzustellen. Zu dem Zwecke sucht er zunächst die Gesetze auf, nach welchen die (uns umgebende) Natur in ihrem Schaffen und Bilden verfährt, ausgehend von geeigneten Beispielen des Naturlebens (z. B. das Verhalten des Vogels beim Nestbau, bei dem Ausbrüten und der Aufzucht der Jungen); dann weist er nach, wie diese Naturgesetze in anderen Künsten (z. B. in der Malerei, in der Baukunst, in der Gärtnerkunst 2c.) bereits mannigfache Nachahmung und Anwendung gefunden haben, um dann schließlich darzuthun, wie jene Gesetze nun auch in dem Unterricht zur Geltung zu bringen sind[1]). Es würde zu weit führen, diese ganze Entwickelung hier

[1]) Es ist hier darauf aufmerksam zu machen, daß der Begriff der „Naturgemäßheit" von Comenius anders gefaßt wird, als von den Pädagogen der Gegenwart. Wenn gegenwärtig gefordert wird, daß die Erziehung naturgemäß verfahren

im einzelnen darzustellen; nur die hauptsächlichsten Grundsätze, zu denen Comenius auf dem bezeichneten Wege gelangt, mögen nachstehend in der Kürze wiedergegeben werden.

1. Die Natur achtet auf die passende Zeit. So soll auch für den Unterricht stets die geeignete Zeit gewählt werden. Deshalb soll a. in der Kindheit, als dem Frühlinge des Lebens, die Bildung begonnen, b. hauptsächlich die Morgenzeit für die Studien benutzt und c. der Unterrichtsstoff in einer, der allmählich fortschreitenden Entwickelung des Kindes entsprechenden Reihenfolge angeordnet werden.

2. Die Natur schafft erst den Stoff herbei, ehe sie demselben eine Form zu geben sich anschickt. So soll auch im Unterricht dem „Wie?" allemal das „Was?", dem Formalen das Sachliche vorausgeschickt werden: erst Dinge, dann Worte, erst Sachkenntnisse, dann Sprachstudien, erst Beispiele, dann Regeln; alle für den unterrichtlichen Gebrauch erforderlichen Gegenstände (Bücher, Bilder, Tafel, Schreibzeug 2c.) sind vor Beginn des Unterrichts herbeizuschaffen und in Bereitschaft zu halten, damit während desselben keine Störungen eintreten.

3. Die Natur richtet den Stoff im voraus so ein, daß er für die Form empfänglich wird. Ebenso soll auch der Schüler auf den Unterricht angemessen vorbereitet und für denselben empfänglich gemacht werden. Durch eine stramme Schulordnung ist die äußere und innere Haltung des Schülers derart zu regeln, daß alles, was die Aufmerksamkeit ablenken könnte, fern gehalten wird. Vor allem muß in dem Schüler Lerneifer und Interesse an der Schularbeit erregt werden. Dies kann geschehen a. durch eine liebevolle Behandlung des Schülers von seiten des Lehrers, sowie durch einen fröhlichen Lehrton, b. durch eine freundliche und anziehende Ausstattung des Schullokals (helles, reinliches, mit Bildern verziertes Schulzimmer; bei dem Schulhause ein Spielplatz und ein Garten, in welchem die Kinder sich tummeln und ergötzen können), c. durch ein der kindlichen Natur entsprechendes, interessantes Lehrverfahren (häufige Anwendung von Bildern und Anschauungsgegenständen, sowie von passenden Beispielen, Gleichnissen und Fabeln; Form des Wechselgesprächs 2c.).

4. Die Natur übereilt sich nicht und macht keine Sprünge; sie schreitet langsam, lückenlos und stufenweis (vom Leichten zum Schweren) vorwärts. Ebenso soll es auch in dem Unterrichte sein.

5. Die Natur verwirrt sich nicht in ihren Werken, schreitet im einzelnen, jedes für sich bildend, vor. „Daher mögen auch in den Schulen zu ein und derselben Zeit die Schüler nur mit einem einzigen Studium beschäftigt werden." „Es ist eine Verwirrung der Geister, wenn den Schülern zu derselben Zeit Verschiedenartiges vorgelegt wird."

6. Die Natur verbindet alles in beständiger Verknüpfung. Daher soll auch der Unterricht alles, was seiner Natur nach zusammengehört, im Zusammenhange behandeln und beständig auf einander beziehen. „Die Worte sollen nur in Verbindung mit den Sachen gelehrt und gelernt werden, ebenso wie der Wein mit dem Gefäß, das Schwert mit der Scheide, das

---

solle, so ist damit gemeint, daß die Erziehung sich der Natur des Zöglings anzupassen habe; Comenius dagegen versteht unter einem naturgemäßen erziehlichen Verfahren ein solches, welches der äußeren Natur nachahmt.

Holz mit der Rinde, die Frucht mit der Schale verkauft und gekauft und von einem Orte zum anderen geschafft wird." „Die Lese- und Schreibübungen müssen immer in geeigneter Verkürzung mit einander verbunden werden; die A-B-C-Schützen sollen die Buchstaben schreibend lernen." Die Stilübungen sollen an den nebenlaufenden Unterricht angeknüpft werden. „Der Stil muß gerade an dem Stoffe derjenigen Wissenschaft oder Kunst geübt werden, an dem der Geist in der Klasse geübt wird." Es soll womöglich alles, was die Kinder im Unterrichte aufnehmen, von ihnen schriftlich wiedergegeben werden, „so daß der Griffel alles, was die Lektüre aufgesammelt hat, in Fleisch und Blut umsetzt." Endlich sollen überall, wo es angeht, die Gründe und Ursachen für dasjenige, was gelehrt wird, angegeben werden.

7. Die Natur vollzieht alles in einförmiger Weise. So soll auch in den Schulen darauf gehalten werden, daß a. „ein und dieselbe Methode in allen Wissenschaften, ein und dieselbe für alle Künste, ein und dieselbe für alle Sprachen angewandt werde; b. in derselben Schule dieselbe Ordnung und Weise bei allen Übungen herrsche; c. die Ausgaben der Bücher in Bezug auf denselben Stoff soviel als möglich dieselben seien." „Alsdann wird alles ohne Stocken leicht von statten gehen, während durch die Mannigfaltigkeit der Methode die Jugend verwirrt und die Studien sehr verwickelt gemacht werden."

8. Die Natur befruchtet und stärkt sich selbst durch häufige Bewegung. So sollen auch im Unterricht die Schüler so viel wie möglich selbstthätig sein, um dadurch die Kräfte ihres Geistes zu stärken. Zu dem Ende ist namentlich die Lehrform des Dialogs zu empfehlen. Sie veranlaßt den Schüler zu eigenem Nachdenken und Sprechen und steigert somit seine Denk- und Sprachfähigkeit. Außerdem gewährt diese Lehrform folgende Vorteile: a) Sie erleichtert es dem Lehrer, darüber ins Klare zu kommen, ob alles Auseinandergesetzte richtig von allen aufgefaßt ist. b) Sie trägt zur Befestigung des Unterrichtsstoffes bei, „denn wie wir uns einer That, die wir selbst mit angesehen haben, bestimmter erinnern, als derjenigen, von der wir nur durch Hörensagen wissen, so haftet im Geiste des Lernenden besser, was man vermittelst der Weise des Lustspiels (in Gesprächsform) von dem Lehrer erlernt, als was man im nackten Vortrag erzählen hört." c) Sie regt zur Aufmerksamkeit an. „Gespräche wecken, beleben, unterhalten die Aufmerksamkeit, und zwar wegen der Mannigfaltigkeit der Fragen und Antworten und der mannigfachen Veranlassungen und Formen derselben unter abwechselnder Beimischung von unterhaltendem Stoff; ja infolge der Verschiedenheit und des Wechsels der unterredenden Personen wird nicht nur dem Geiste jedes Gefühl von Langeweile genommen, sondern es erwacht ein Hunger zu hören, der auf immer mehr sich erstreckt." [1]) — Auch in zusammenhängender Wiedergabe des im Unterricht Behandelten sollen die Schüler fleißig geübt werden.

---

[1]) Auffallend ist es, daß Comenius, obgleich er den bildenden Wert der dialogischen Lehrform im Princip ausdrücklich anerkennt (Kap. 19, Problem II), für die Praxis des Volksschulunterrichts dennoch die mehr mechanische Lehrform des Vorlesens, Nachlesens, Nachsprechens und Abschreibens empfiehlt. So heißt es in Kap. 29, wo von der Volksschule gehandelt wird: „In den Morgenstunden soll der Lehrer die Aufgabe für die betreffende Stunde so, daß alle zuhören, vorlesen und

9. Die Natur bringt alles aus der Wurzel hervor, anderswoher nichts. „Aus diesem Satze folgt, daß die Jugend recht unterrichten nicht heißt, ein Gemengsel von Worten, Sätzen, Aussprüchen, Ansichten, das man aus den Schriftstellern zusammengestoppelt hat, den Geistern einpferchen, sondern ihnen das Verständnis der Dinge eröffnen, daß die Bächlein daraus, wie aus einem lebendigen Brunnen, hervorquellen, gleichwie aus den Knospen der Bäume die Blätter, Blüten, Früchte hervorkeimen, im folgenden Jahre aber wieder aus jeder Knospe ein neues Zweiglein mit seinen eigenen Blättern, Blüten und Früchten entsteht. Darauf haben die Schulen in der That bisher nicht geachtet, daß sie die Geister wie junge Bäume von der eigenen Wurzel aus sich zu befruchten anleiteten. Sie haben sie vielmehr bloß dazu angewiesen, sich anderswo gepflückte Zweiglein anzuhängen und so, gleich der Aesopischen Krähe, sich mit fremden Federn zu schmücken, und haben nicht so sehr dahin gearbeitet, den verborgenen Quell der Erkenntnis in ihnen aufzugraben, als sie mit fremden Bächlein zu bewässern. Das heißt, sie haben nicht dargethan, wie die Dinge aus sich selbst und in sich selbst seien, sondern was über dies und jenes der eine und der andere und der dritte und zehnte für eine Ansicht habe und schreibe, so daß es für ein Zeichen der größten Gelehrsamkeit gehalten worden ist, über vielerlei Dinge die abweichenden Ansichten vieler Gewährsmänner anführen zu können. Daher kommt es, daß die Bildung vieler, wenn nicht der meisten, in einer bloßen Nomenklatur besteht, daß die Bildung niemandes ein Wissen ist, das sich selber stützt und kräftigt und weiter ausbreitet, sondern etwas Zusammengestoppeltes, von hier und von dort her ein Brocken, nirgends recht zusammenhängend oder irgend gediegene Frucht bringend. Eine solche Bildung ist sehr ähnlich einem Baume, den man bei ländlichen Einweihungsfesten aufzurichten pflegt; wenn derselbe auch im Schmuck des bunten daran hängenden Laubes, der Blüten, der Früchte, ja der Blumengewinde und Kränze erscheint, so kann das alles doch, weil es nicht aus der eigenen Wurzel kommt, sondern äußerlich angehängt wird, weder sich mehren, noch Bestand haben, denn ein solcher Baum bringt keine Früchte hervor, und das daran gehängte Laub verdorrt und fällt ab. Aber ein von Grund aus gelehrter Mann ist ein Baum mit eigener Wurzel, der sich durch die eigene Feuchtigkeit erhält und deshalb beständig lebt, grünt, blüht und Frucht bringt."

„Die Summe läuft darauf hinaus: die Menschen müssen in der Weisheit soviel als möglich nicht aus Büchern unter-

---

wieder lesen (aus dem Lehrbuche) und, wenn etwas einer Erklärung bedarf, möglichst klar und deutlich erklären, so daß es alle fassen müssen. Dann wird er sie selbst in Ordnung zum Lesen aufrufen, so daß, während einer laut und verständlich liest, die übrigen dabei in die Bücher sehen und stillschweigend folgen. Wenn das bis auf die Mitte der Stunde oder darüber hinaus fortgesetzt wird, so werden die Befähigteren ohne Buch dasselbe herzusagen versuchen, und endlich auch die weniger Beanlagten. In den Nachmittagsstunden sollen die betreffenden Pensa dann auch noch abgeschrieben werden." Daß Comenius hier, im Widerspruche mit sich selbst, die dialogische Lehrform ausschließt und überhaupt die Persönlichkeit des Lehrers ganz zurücktreten läßt hinter dem Lehrbuche, erklärt sich teils aus dem derzeitigen Mangel an methodisch vorgebildeten Lehrern, teils aus einer übertriebenen Wertschätzung guter Lehrbücher. Die Lehrbücher sollen nach Comenius Ansicht womöglich so eingerichtet sein, daß sie den Lehrer ganz ersetzen. Sie sollen denn auch in dialogischer Form abgefaßt sein.

wiesen werden, sondern aus dem Himmel, der Erde, den Eichen und Buchen, d. h. die Dinge selbst kennen lernen und durchforschen, nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse über die Dinge." „Es gelte als eine goldene Regel für die Lehrenden, daß alles so viel als möglich den Sinnen vergegenwärtigt werde, das Sichtbare dem Gesicht, das Hörbare dem Gehör, das Schmackhafte dem Geschmack, das Riechbare dem Geruch, das Berührbare dem Tastsinne." „Wenn die Dinge selber fehlen, so kann man deren Stellvertreter anwenden, nämlich Kopien (Modelle) und Bilder.

Für die Notwendigkeit der sinnlichen Anschauung gilt ein dreifacher Grund: a. „der Anfang der Erkenntnis muß immer von den Sinnen aus geschehen; daher kann denn auch der Anfang der Gelehrsamkeit nicht geschehen mit einer Worterklärung der Dinge, sondern er muß geschehen mit einer realen Besichtigung. b. Die Wahrheit und Sicherheit der Wissenschaft hängt ebenso nur von dem Zeugnis der Sinne ab, insofern sich die Dinge den Sinnen zuerst und unmittelbar und erst durch die Wohlthat der Sinne der Erkenntnis einprägen. c. Der Sinn ist der treueste Haushofmeister des Gedächtnisses. Wenn ich nur einmal Zucker selbst gekostet, nur einmal ein Kamel selbst gesehen habe ꝛc., so haftet all' das fest im Gedächtnisse und kann nicht wieder entfallen. Daher sagt Plautus treffend: „Mehr gilt stets ein Augenzeuge, als zehn, die nur vom Hören wissen."

Der Erfolg des Unterrichts ist aber nicht nur durch die unterrichtliche Methode, sondern auch durch die Schulzucht wesentlich bedingt. „Das Sprüchwort „eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser" ist ein wahres Wort. Wenn du nämlich einer Mühle das Wasser nimmst, so muß sie stille stehen; ebenso wenn du aus der Schule die Zucht entfernst, muß alles erschlaffen." Insonderheit ist ein stilles und ungeteiltes Aufmerken seitens der Schüler Haupterfordernis. Comenius nennt die Aufmerksamkeit der Schüler „das Licht des Lernens". „Wie bei Finsternis und geschlossenen Augen niemand etwas sieht, und sei es noch so nah vor den Augen, so wird all dein Sprechen und Zeigen, wenn einer nicht darauf achtet, vor den Sinnen vorbeieilen, wie wir das bei denen wahrnehmen, welche, in ihren Gedanken anderswo abschweifend, vieles nicht bemerken, was in ihrer Gegenwart geschieht. Wie also derjenige, welcher bei Nacht dem anderen etwas zeigen will, ein Licht anzünden und dasselbe oft putzen muß, damit es hell leuchte, so wird der Lehrer, wenn er den von dem Dunkel der Unwissenheit umlagerten Schüler mit dem Wissen der Dinge erleuchten will, zuerst die Aufmerksamkeit in ihm wecken müssen, damit er mit begierigem und bereitwillig offenem Sinn die Lehre einschlürfe."

Um die Aufmerksamkeit der Schüler wach zu halten, muß der Lehrer selber wachsam sein, auf eine straffe äußere Schulordnung halten, stets alle Schüler zugleich im Auge haben und alle zugleich unterrichten, und zwar anschaulich, lebendig, anregend.

Zwang und Härte sind aus dem Unterrichte möglichst fern zu halten. „Die Bildung soll stattfinden ohne Schläge, Härte und Zwang, möglichst leicht, angenehm und freiwillig. Der Unterricht soll nicht mühevoll sein und doch den Schüler schnell fördern." „Die Studien, wenn sie recht eingerichtet sind, locken durch sich selbst die Geister an und ziehen und reißen alle durch ihre eigene Süßigkeit zu sich hin. Wenn es nicht so ist, so

tragen nicht die Schüler, sondern die Lehrer die Schuld daran. Und wenn wir nicht die Mittel kennen, die Geister durch Kunst anzulocken, so werden wir Gewalt sicher vergeblich anwenden. Schläge und Streiche haben nicht die Kraft, in die Köpfe Liebe zu den Wissenschaften zu bringen, wohl aber geradezu Widerwillen gegen dieselben zu erzeugen. Wenn sich daher irgendwo die Krankheit zeigt, daß die Geister Ekel gegen die Studien empfinden, so muß dieselbe vielmehr durch Maßhalten und durch Darreichung von angenehmen Gegenmitteln gehoben, nicht aber durch scharfe Mittel noch geschärft werden. Für diese Klugheit bietet uns das Himmelsgestirn, die Sonne, selbst die Beispiele. Sie prasselt nicht gleich im ersten Frühjahr auf die jungen und zarten Pflänzchen hernieder, noch setzt sie ihnen von Anfang an mit ihrer Glut zu und verbrennt sie; sondern sie erwärmt dieselben allgemach und unvermerkt, hebt sie empor, läßt sie erstarken und sendet dann auf die herangewachsenen, während ihre Früchte und Samen reifen, alle ihre Kraft hernieder. Ebenso müssen wir den Geistern bei der Hervorbringung von Liebe zu den Studien Beistand leisten, wenn wir nicht aus Gleichgültigen Widerwillige und aus Regungslosen geradezu Dumme machen wollen." Rücksichtslose Strenge ist nur gegen solche Schüler anzuwenden, welche sich in sittlicher Beziehung etwas zu schulden kommen lassen.

Von dem Ideenreichtum, welcher in den Schriften des A. Comenius niedergelegt ist, giebt uns der vorstehende Abriß der Didactica magna wenigstens eine ungefähre Vorstellung. Wer des Comenius Schriften eingehender studiert, wird vollends erstaunen müssen über die Fülle pädagogischer Weisheit, welche der Verfasser hier zutagefördert, noch dazu in einem Zeitalter, welches auf dem Gebiete des Erziehungswesens das Bild der vollkommensten Zerrüttung und des kläglichsten Mechanismus darbietet. Wenn es das Kennzeichen des Genies ist, daß es mitten heraus aus der Verkehrtheit seiner Zeit und seiner Umgebung mit Seherblick das Richtige erkennt, so war A. Comenius unzweifelhaft ein pädagogisches Genie ersten Ranges. In wenigen Punkten nur geht unsere moderne pädagogische Wissenschaft wesentlich über das hinaus, was vor mehr als 200 Jahren dieser große Schulmann — fast ohne alle Vorläufer und Vorarbeiten — selbständig erkannt und ausgesprochen hat. Halten wir daneben dann sein Lebensbild, wie es sich uns darstellt in den reinsten, edelsten Zügen, als das Bild eines wahrhaft großen Mannes, der sein ganzes Leben für seine hohen Erziehungsideale eingesetzt und unablässig für ihre Verwirklichung gerungen hat, auch unter den traurigsten Wirren der Zeit, welche ihm immer von neuem wieder den Boden unter den Füßen entrissen: — dann müssen wir zu diesem Manne aufblicken mit der tiefsten Ehrfurcht und mit der Frage: Wo finden wir heute seinesgleichen?

Leider waren die Zeitverhältnisse, unter denen Comenius wirkte, so überaus traurig, daß von einer praktischen Durchführung seiner pädagogischen Ideen zunächst gar nicht die Rede war; aber seine Gedanken sind darum nicht verloren gegangen und haben, wenn auch erst nach langem, mühsamem Ringen, endlich doch ihren Weg in die Praxis des Schulunterrichts gefunden. [1])

---

[1]) Gegen Ende des 17. Jahrhunderts trat auch der englische Arzt und Philosoph John Locke (1632—1704) als pädagogischer Neuerer auf. In seinen „Gedanken

§. 13. Der Pietismus. — August Hermann Francke.

Obwohl die pädagogische Theorie im Laufe des 17. Jahrhunderts erhebliche Fortschritte machte, bietet dennoch das wirkliche Schulwesen dieser Zeit ein recht trauriges Bild. Es erklärt sich dies hauptsächlich aus den verderblichen Wirkungen des dreißigjährigen Krieges, welcher alle Blüten materiellen und geistigen Lebens in Deutschland knickte. Die lateinischen Schulen gingen während des Krieges zum großen Teile ein, oder sie erfuhren doch erhebliche Störungen und Unterbrechungen; das Volksschulwesen aber, welches eben erst Wurzeln zu schlagen begonnen hatte, wurde durch den Krieg fast ganz vernichtet. Nach Beendigung des Krieges ließen es dann zwar Regenten und städtische Behörden nicht an Eifer für Ausbesserung der Schäden fehlen; doch waren ihre Bemühungen der traurigen Zeitverhältnisse wegen selten mit rechtem Erfolge gekrönt, und wurde bis zum Ende des 17. Jahrhunderts hin nicht einmal der Bestand des 16. Jahrhunderts wieder eingeholt.[1])

Dem Wiederaufschwunge des protestantischen Volksschulwesens stellten sich in dieser Zeit — außer dem materiellen Elend und der sittlichen Verwilderung, welche der dreißigjährige Krieg im Gefolge hatte, — insonderheit noch zwei schwerwiegende Hindernisse in den Weg: a) die Erstarrung der protestantischen Kirche zu einem toten Othodoxismus, welcher an die Stelle lebendigen, werkthätigen Christentums eine pedantische, lieb- und leblose Buchstabengläubigkeit setzte, und b) die Entdeutschung der höheren Stände, welche damals fremdländisches, namentlich französisches Wesen, sklavisch nachäfften, sich deutscher Sitte und deutscher Sprache[2]) schämten und sich gegen das deutsche Volk und deutsche Volksbildung geringschätzend oder doch wenigstens gleichgiltig verhielten.

In der einen wie in der anderen Beziehung wurde ein Umschwung erstrebt und herbeigeführt durch den Pietismus, welcher eben deshalb einer der wichtigsten Faktoren in der Entwickelung des deutschen Volksschulwesens geworden ist. Der Pietismus hat im Gegensatz zu dem Orthodoxismus, welcher das Christentum in Buchstabenglauben und theologischem Wissen aufgehen ließ, den Schwerpunkt der christlichen Religion wieder in die werkthätige christliche Liebe und in das religiöse Gefühl verlegt und hat dadurch der protestantischen Kirche ein neues, frisches Leben eingehaucht. Im Gegensatz zu der entdeutschten Gelehrten-

---

über Erziehung" (1693) bekämpft er die Verkehrtheiten der damaligen Erziehung und fordert hauptsächlich:

a) sorgfältige Pflege des Leibes („nur in einem gesunden Leibe eine gesunde Seele");

b) größere Betonung der Charakterbildung, die weit wichtiger ist, als alle Gelehrsamkeit. (Aufmerksame Beobachtung und Berücksichtigung der kindlichen Individualität und frühzeitige Bildung des Willens auf dem Wege der Selbstüberwindung sind Grundbedingungen einer glücklichen Charakterbildung);

c) mildere Behandlung der Jugend und zwangloseren Unterricht;

d) sinnliche Anschauung als Grundlage aller Geistesbildung;

e) innigere Verbindung des Unterrichts mit dem Leben und dessen praktischen Anforderungen.

[1]) Näheres hierüber s. unten: Geschichte des Volksschulwesens.

[2]) Die wissenschaftliche Sprache dieser Zeit ist das Lateinische; als Umgangssprache bürgert sich in den gebildeten Kreisen mehr und mehr das Französische ein.

bildung damaliger Zeit ist der Pietismus eifrig bemüht gewesen, deutsche Sprache [1]), deutsches Wesen und deutsche Volksbildung wieder zu Ehren zu bringen. Beides mußte natürlich dem deutschen Volksschulwesen in hohem Maße zu gute kommen.

Unter den Pietisten sind als die hervorragendsten Vertreter dieser Richtung überhaupt und als Männer von pädagogischer Bedeutung im besondern hervorzuheben:

a) **Philipp Jakob Spener** (1635—1705), welcher in verschiedenen geistlichen Stellungen in Straßburg, Frankfurt a. M., Dresden und Berlin höchst segensreich wirkte und auf pädagogischem Gebiete sich dadurch besonders verdient gemacht hat, daß er die in Vergessenheit geratenen sonntäglichen Christenlehren wieder neu belebte und die Methode des Katechismusunterrichts wesentlich förderte. Als Hülfsmittel für den Katechismusunterricht verfaßte er die „einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismi Lutheri", welche lange Zeit als ein Musterwerk katechetischer Behandlung und Zergliederung gegolten hat. [2])

b) **August Hermann Francke** (1663—1727), welcher in der Geschichte des deutschen Erziehungs- und Schulwesens eine so hervorragende Stelle einnimmt, daß seinem Leben und Wirken eine eingehendere Betrachtung zu widmen ist.

August Hermann Francke wurde im Jahre 1663 in Lübeck geboren, wo sein Vater Syndikus war. Letzterer wurde 1666 von Herzog Ernst dem Frommen als Justizrat nach Gotha berufen. Auf dem Gymnasium daselbst, welches eben im Sinne des trefflichen Herzogs [3]) reformiert war, empfing der junge Francke nicht nur eine tüchtige Vorbildung für die Universität, sondern gewann daneben auch mancherlei wertvolle Anschauungen, welche für seine spätere pädagogische Wirksamkeit maßgebend wurden (Vorliebe für Realien, für Anschaulichkeit des Unterrichts 2c.). Auf den Universitäten Erfurt und Kiel trieb er theologische und philologische Studien und setzte dieselben nach seinem Abgange von der Universität in Hamburg, wo er bei einem jüdischen Rabbiner die hebräische Sprache gründlich erlernte, sowie im elterlichen Hause fort. Die Theologie in ihrer damaligen verknöcherten Gestalt befriedigte sein tief angelegtes Gemüt so wenig, daß er eine Zeit lang nahe daran war, das theologische Studium aufzugeben. Durch Speners Einfluß aber, sowie durch fleißiges Bibelstudium — welches von den damaligen Theologen über dogmatischem Gezänke fast ganz vernachlässigt wurde — gewann er die Theologie später um so lieber.

Von entscheidender Bedeutung für seine ganze spätere Lebensrichtung war eine Predigt, die er im Jahre 1687 als Kandidat in Lüneburg über das Thema Joh. 20, 31 zu halten hatte. Bei der Ausarbeitung dieser Predigt wurde er mit Schrecken inne, daß der Glaube, von welchem das Schriftwort redet, ihm noch fehle. Infolgedessen geriet er in heiße Seelenkämpfe, aus denen er aber, ähnlich wie einst der große Reformator im

---

[1]) Für die Wiederbelebung der deutschen Sprache wirkten schon vor den Pietisten einzelne deutsche Gelehrte des 17. Jahrhunderts, wie Opitz, Wolff, Thomasius.
[2]) Näheres über Spener cf. im II. Bande, Gesch. d. Rel.-Unt. §. 5, 1.
[3]) Über Herzog Ernst den Frommen s. unten: Geschichte des Volksschulwesens.

Augustinerkloster zu Erfurt, mit siegender Glaubensgewißheit hervorging. Fortan war sein ganzes Streben und Schaffen dem Dienste des Herrn gewidmet.

Nach vorübergehendem Aufenthalt in Leipzig, Hamburg und Erfurt, wo er — nicht ohne mancherlei Anfechtungen von seiten der orthodoxen Partei — teils als Lehrer und Docent, teils als Prediger thätig war, wurde er 1692 Professor der orientalischen Sprachen an der eben begründeten Universität Halle und zugleich Prediger in der Halleschen Vorstadt Glaucha. Hier entfaltete Francke bis zu seinem Tode (1727) eine außerordentlich segensreiche Wirksamkeit, welche gleich sehr der Kirche wie der Schule zu gute gekommen ist.

Eine ganze Anzahl wohlthätiger Stiftungen hat sein Feuereifer hier in kurzer Zeit ins Leben gerufen. Die erste derselben war eine Armenschule, deren Entstehung folgende Veranlassung hatte: Allwöchentlich versammelten sich in Franckes Hause eine Anzahl Hallescher Armen, um Almosen in Empfang zu nehmen. Francke benutzte diese Gelegenheit dazu, durch erbauliche Unterredungen seelsorgerisch auf die Armen einzuwirken, überzeugte sich aber zu seinem tiefen Schmerze sehr bald von der gänzlichen Unempfänglichkeit und Unwissenheit derselben. Er beschloß deshalb, ihrem geistigen und geistlichen Elende abzuhelfen. Als er eines Tages in der Almosenbüchse, die er in seinem Hause für die Armen aufgehängt hatte, 7 Gulden fand, rief er freudig aus: „Das ist ein ehrlich Kapital, davon muß man etwas Rechtes stiften, ich will eine Armenschule damit anfangen"; und alsbald führte er seinen Vorsatz aus, indem er die nötigen Lehrbücher kaufte und einen armen Studenten bestellte, der für eine geringe Entschädigung eine Anzahl Bettelkinder in dem Pfarrhause täglich 2 Stunden unterrichtete. Da die Armenschule sich günstig entwickelte, so schickten auch Hallesche Bürgersleute gegen Entrichtung von Schulgeld ihre Kinder in diese Schule, und die Zahl der Kinder mehrte sich in kurzem so, daß neben der Armenschule eine besondere Bürgerschule angelegt werden mußte. In demselben Jahre (1695) legte Francke auch den Grund zu einer Waisenanstalt, indem er einige verwahrloste und verwaiste Kinder ganz in Pflege und Erziehung nahm. Gottes Segen ruhte sichtbar auf Franckes Unternehmungen; von allen Seiten flossen ihm reichliche Unterstützungen zu, und so nahmen seine Stiftungen in den folgenden Jahren einen großartigen Fortgang.

Im Jahre 1698 wurde der Grundstein gelegt zu dem noch jetzt so bedeutenden Halleschen Waisenhause, welches mit allen dazugehörenden Nebengebäuden einer kleinen Stadt gleicht. Bei Franckes Tode umfaßte die Anstalt — abgesehen von mehreren nicht speciell pädagogischen Instituten, wie einer Missionsanstalt, einer Bibelanstalt[1]), einem Witwenhause, einer Buchhandlung ꝛc. — eine ganze Reihe verschiedenartiger Schulen und Erziehungsanstalten: ein Waisenhaus, ein Pädagogium (eine Erziehungsanstalt für vornehme Knaben und Jünglinge), ein Gymnasium und mehrere Volksschulen, zusammen mit mehr als 2000 Schülern. Im Laufe der Zeit hat sich die Anstalt noch vergrößert; gegenwärtig umfaßt dieselbe 9 ver=

---

[1]) Eine Anstalt, welche durch Verbreitung billiger Bibeln die religiöse Bildung des Volkes heben sollte.

schiedene Schulen mit etwa 3500 Schülern und mehr als 100 Lehrern und Lehrerinnen.

Den Unterricht in den Franckeschen Schulen erteilten fast ausschließlich Studenten. Es hatte dies, neben augenfälligen Nachteilen, den großen Vorteil, daß Francke sich jederzeit Leute seines Sinnes zu Lehrern auswählen konnte. Auf die Persönlichkeit des Lehrers legte Francke das größte Gewicht. In erster Linie verlangte er von demselben lautere Frömmigkeit und unsträflichen Wandel. „Zu einem Präceptor wird billig erfordert, daß er Christum über alles herzlich liebe, weil er sonst nicht tüchtig ist, die Lämmer Christi zu weiden und den Kindern recht vorzustehen. Daher man sich prüfen soll, ob man in der Liebe Christi stehe und wie weit man darinnen kommen." „Der Informator muß wohl auf seiner Hut sein, daß die Untergebenen nicht etwas Böses an ihm merken; denn die Kinder machen alles nach, es sei Gutes oder Böses, daher das Ärgernis bei ihnen am gefährlichsten ist." Daneben forderte Francke von dem Lehrer aber auch pädagogische Tüchtigkeit. Er richtete deshalb eine Art Seminar ein, in welchem die Studenten auf den Unterricht methodisch vorbereitet wurden. War diese Anstalt auch noch kein eigentliches Lehrerseminar in dem Sinne der Jetztzeit, so war hier doch zum ersten Male mit dem Gedanken einer methodischen Lehrer-Bildung Ernst gemacht und ging von hier die Anregung aus zur Begründung der Schullehrerseminarien, welche somit als eine Schöpfung des Pietismus anzusehen sind.

Wie Francke für eine entsprechende Vorbereitung der Lehrer Sorge trug, so auch für sorgfältige Regelung und Überwachung ihrer ganzen Unterrichtsthätigkeit. Er setzte Schul-Inspektoren ein, welche die Aufgabe hatten, die Studenten in ihrer Schularbeit anzuleiten und zu überwachen, ordnete Konferenzen an, wo die Schulangelegenheiten beraten und besprochen wurden, und verfaßte genaue Instruktionen, welche den ganzen Schulbetrieb regelten.

Das höchste Ziel aller Jugendbildung erblickte Francke in der Erziehung zur Frömmigkeit. „Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen, als ein Centner des bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein Liebe mehr, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse." Unter allen Unterrichtsgegenständen legte er deshalb dem Religionsunterrichte weitaus die größte Bedeutung bei. Ein besonderes Verdienst hat sich Francke um dieses Unterrichtsfach dadurch erworben, daß er den biblischen Geschichtsunterricht in die Volksschule einführte. Daneben wurde der Katechismusunterricht eifrig gepflegt. (Näheres hierüber cf. im II. Bande dieses Lehrbuchs, Gesch. d. Religionsunterrichts §. 5.). Freilich hielt sich Francke hinsichtlich des Religionsunterrichts nicht frei von einer gewissen Übertreibung, sofern er diesem Unterrichtsfache ebensoviel Zeit widmete, wie allen übrigen Unterrichtsgegenständen zusammen. Überhaupt wurden die Kinder mit religiösen Einwirkungen, mit Gebets- und Andachtsübungen, mit frommen Ermahnungen &c. allzusehr überhäuft: eine pietistische Verirrung, die ebenso wenig zu entschuldigen ist wie die andere, daß Francke Jugendlust und Spiel der Kinder durchaus nicht zu ihrem Rechte kommen ließ.

Außer in der Religion wurden die Schüler der deutschen Schulen

unterrichtet im Singen, Lesen, Schreiben, Rechnen, in Handarbeiten und in den Elementen der Welt- und Naturkunde. Letztere sollten allerdings mehr nur „spielend" (auf Spaziergängen, beim Besuch von Museen, Werkstätten 2c.) erlernt werden.

Auf eine gute unterrichtliche Methode legte Francke großes Gewicht. Namentlich verlangte er, daß der Unterricht anschaulich, klar und lebendig sei; deshalb stattete er seine Schulen mit dem erforderlichen Anschauungsmaterial aus[1]) und ließ so viel wie möglich die fragende Lehrform zur Anwendung kommen.

Bezüglich der Schulzucht[2]) forderte Francke ebensowohl christlichen Ernst wie christliche Milde. Strafen, auch körperliche Züchtigungen, sind bei Kindern unvermeidlich, doch sollen sie frei sein von aller Roheit und allem leidenschaftlichen Wesen.

Franckes Bedeutung für das Schulwesen, insonderheit für das Volksschulwesen, kann nicht hoch genug angeschlagen werden. Sein Einfluß erstreckte sich nicht nur auf seine Halleschen Stiftungen, sondern in den weitesten Kreisen wirkte er anregend und belebend, besonders durch Vermittelung seiner Schüler (der Studenten), welche Franckes Weise und Franckes Liebe zum Volke aus Halle mitnahmen und weithin verbreiteten. Die deutsche Volksschule, welche seit dem dreißigjährigen Kriege nahezu erstorben war, ist durch Franckes Einfluß wieder zu neuem Leben erweckt worden (cf. Näheres darüber unten §. 19, 4[3]).

§. 14. Jean Jacques Rousseau[4]).

Einen völligen Bruch mit den bisher geltenden Gesetzen und Formen der Erziehung wie des Lebens überhaupt erstrebte der französische Schriftsteller des 18. Jahrhunderts Jean Jacques Rousseau, der hervorragendste Vertreter des Aufklärungsgeistes auf dem Gebiete des Erziehungswesens. In Anbetracht des ungemeinen Aufsehens, welches er durch seine völlig neuen pädagogischen Gedanken seiner Zeit erregte, sowie des tief-

---

[1]) Für die Schüler des Pädagogiums legte Francke sogar einen botanischen Garten, ein Naturalienkabinet, einen Seciersaal und eine Sternwarte an.

[2]) Treffliche Winke bezüglich der erziehlichen Behandlung der Kinder finden sich in Franckes „kurzem und einfältigen Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind." cf. die Ausgabe von Karl Richter (in K. Richters „pädagogischer Bibliothek") 2. Aufl. Leipzig 1888. Sigismund und Volkening. 1,50 *M.* Einen Auszug cf. bei Ostermann, päd. Lesebuch, S. 118 ff.

[3]) Ungefähr gleichzeitig mit A. H. Francke und diesem in vieler Beziehung geistesverwandt, wirkte als katholischer Pädagoge der fromme und gelehrte Erzbischof von Cambray Fenelon (1651—1715). Unter seinen Schriften sind hervorzuheben die viel gelesenen „Erlebnisse des Telemach" (eine vortreffliche Jugendschrift, zunächst bestimmt für den jungen Herzog von Burgund, den Enkel Ludwig XIV., den Fenelon zu erziehen hatte) und die Abhandlung „über die Erziehung der Töchter", das erste pädagogische Werk dieser Gattung. Eine Übersetzung derselben und zugleich biographische Mitteilungen über Fenelon cf. bei von Sallwürk, „Fenelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich". Langensalza 1886, H. Beyer. 3,50 *M.*

[4]) cf. „Jean Jacques Rousseaus Leben, Geistesentwicklung und Hauptwerke" von Fr. Mahrenholtz. Leipzig 1889, Renger. 4 *M.*

greifenden, weit über die Grenzen seines Vaterlandes hinausgehenden Einflusses, den er auf das Erziehungswesen geübt hat, gebührt auch ihm, dem Franzosen, in der Geschichte der deutschen Erziehung eine nähere Beachtung. Aus seiner Lebensgeschichte, welche mehr Abschreckendes als Anziehendes bietet, nur das Notwendigste:

Rousseau wurde im Jahre 1712 zu Genf als Sohn eines Uhrmachers geboren. Seine Geburt kostete seiner Mutter das Leben; sein erstes Unglück, wie Rousseau selbst es nennt. Bis zu seinem 9. Lebensjahre wurde der Knabe im elterlichen Hause von dem Vater sowie von einer Schwester des letzteren erzogen und unterrichtet. Der Vater hing zwar mit zärtlicher Liebe an ihm, machte aber in der Erziehung grobe Mißgriffe, wie er denn z. B. mit dem achtjährigen Kinde ganze Nächte hindurch Romane las. Manche spätere Verirrung Rousseaus mag in dieser verkehrten Erziehung ihre Entschuldigung finden. Im Jahre 1720 mußte sein Vater infolge eines Streithandels mit einem französischen Kapitän aus Genf für immer fliehen. Rousseau verlebte seine ferneren Knabenjahre teils bei einem Oheim, teils im Hause eines Landpfarrers, wo er eine bessere Erziehung genoß. Als er an die Grenze des Jünglingsalters gekommen war, wurde er einem Kupferstecher in die Lehre gegeben, hielt es aber bei dem gestrengen Lehrherrn nicht lange aus und floh in die weite Welt. Nun folgte ein äußerst abenteuerliches, wechselvolles Leben. In einem Kloster in Turin trat er zum katholischen Glauben über, den er aber später wieder mit dem protestantischen vertauscht hat. Auf den verschiedensten Berufsfeldern versuchte er sich, war Schreiber, Lakai, Musiklehrer, Hauslehrer, besuchte ein Priesterseminar ꝛc.: alles nur vorübergehend und ohne seine trefflichen Geistesanlagen in irgend einer Richtung gründlich auszubilden. Auch geriet er mehrfach auf sittliche Abwege. In seinem späteren Leben finden wir ihn namentlich in P a r i s (oder in der Nähe von Paris), wo er durch Notenschreiben sein täglich Brot verdiente, sich aber zugleich mit wissenschaftlichen, insonderheit philosophischen Studien eingehend beschäftigte. Die Frucht seines Studiums waren verschiedene schriftstellerische Arbeiten, welche sämtlich durch die Neuheit ihrer Gedanken und das Fesselnde ihrer Darstellung das größte Aufsehen machten. Die erste dieser Schriften war eine Abhandlung über die von der Akademie zu Dijon 1749 gestellte Preisfrage: „ob die Künste und Wissenschaften zur Besserung der Sitten beigetragen haben". Rousseau beantwortete diese Frage zum allgemeinen Erstaunen mit N e i n; doch wurde seine Arbeit mit dem ersten Preise gekrönt und dadurch sein Ruhm schnell begründet. Gesucht und gefeiert, wie kaum ein anderer seiner Zeitgenossen, fand er nun leichten Zutritt in den glänzenden Kreisen der vornehmen Pariser Welt; doch sagte die Unnatur des vornehmen Treibens dem für natürliche, urwüchsige Zustände schwärmerisch begeisterten Manne auf die Dauer nicht zu, und zog er bald ein einfaches, ja entbehrungsvolles Stillleben auf dem Lande dem glänzenderen Lose vor. Auch schlug er „aus Freiheitsgefühl" ein von dem Könige Ludwig XV. ihm angebotenes Jahrgehalt aus. Gewiß ein schöner, gewinnender Zug! Nur bedauerlich, daß derselbe Rousseau sich in anderen Beziehungen so weit vom Pfade der Natur verirren konnte; erfüllte er doch nicht einmal die nächsten Vaterpflichten, indem er seine aus wilder Ehe geborenen Kinder sämtlich ins Findelhaus schickte.

Überaus traurig war der Abend seines Lebens. Der Haß, welchen sich Rousseau durch seine freisinnigen, kirchen- und staatsgefährlichen Schriften schon längst zugezogen hatte, wurde zu hellen Flammen angefacht, als er im Jahre 1762 seinen „Emil“, dies radikalste aller seiner Werke, herausgab. Auf Befehl der Regierung wurde das Buch durch Henkershand verbrannt. Rousseau selbst mußte sich durch Flucht der Kerkerstrafe entziehen. Er floh in seine Heimat, nach Genf, aber auch hier wurde sein Buch verbrannt und gegen ihn selbst ein Haftbefehl erlassen. Er floh in die deutsche Schweiz; aber auch hier verfolgt, begab er sich nach England, von wo er endlich wieder nach Frankreich zurückkehren durfte, doch nur unter der Bedingung, daß er fortan gegen Religion und Staat nichts mehr schreiben wolle. Auf einem Landgute (Ermenonville) bei Paris verbrachte er seine letzten Lebenstage und starb daselbst im Jahre 1778. Die vielverbreitete Annahme, Rousseau habe durch einen Selbstmord seinem Leben ein Ende gemacht, entbehrt nach den neuesten Untersuchungen des zureichenden Grundes.

Es erhellt schon aus diesem kurzen Lebensabriß, daß Rousseaus pädagogische Bedeutung gar nicht in seinem Leben und praktischen Wirken zu suchen ist. Zwar hat er sich vorübergehend (als Hofmeister) mit Kindererziehung beschäftigt, aber er selbst gesteht, daß seine praktischen Erziehungsversuche gänzlich erfolglos waren. „So lange alles gut ging, sagt er, und ich sah, daß meine Sorge und Mühe Frucht brachte, so lange war ich ein Engel, aber ich war ein Teufel, wenn es schlecht ging. Verstanden meine Zöglinge mich nicht, so war ich außer mir; zeigten sie Bosheit, so hätte ich sie gerne umgebracht. Ich durchschaute meine Zöglinge sehr gut, aber was half mir's, das Böse zu sehen, ohne mich auf das Heilen desselben zu verstehen!“

Rousseau's pädagogische Bedeutung beruht ausschließlich in seinem „Emil“[1]), diesem ebenso wunderlichen wie geistvollen Buche, in welchem uns — halb in erzählender, halb in abhandelnder Form — die Entwickelung und Erziehung eines nach Art des Romans erdichteten Menschen, namens Emil, von dessen Geburt bis zu seiner Verheiratung vorgeführt wird. Emil ist das verkörperte Ideal der Rousseauschen Erziehungslehre, Emils Erziehung soll Mustererziehung sein.

Die ganze bisherige Erziehungsweise wird in diesem Buche auf den Kopf gestellt. Wie in dem gesamten Leben seiner Zeit, erblickt Rousseau auch in der damaligen Erziehung lauter Verschrobenheit, Verkünstelung und Unnatur, die hauptsächlich auf den verderblichen Einfluß der Kultur, der Künste und Wissenschaften, zurückzuführen ist. Eine gründliche Genesung ist nur dann möglich, wenn mit der Vergangenheit gänzlich gebrochen, wenn alle kulturgeschichtlich gewordenen Gewohnheiten, Formen und Gesetze der Erziehung über den Haufen geworfen und lediglich die Winke der Natur befolgt werden; denn „alles ist gut, wie es aus den Händen der Natur hervorgeht, alles entartet unter den Händen der Menschen“. Auch die Seele des Kindes ist ursprünglich ohne jeglichen Fehl, und sie bleibt ohne Fehl, wenn wir ihre Ausbildung der Natur überlassen,

[1]) Das Buch ist vortrefflich ins Deutsche übersetzt und mit Anmerkungen versehen von E. v. Sallwürk (2. Aufl. 1883). Einen Auszug aus Rousseaus Emil cf. bei Ostermann, päd. Lesebuch, S. 147—178.

d. h. wenn wir Sorge tragen, daß sie sich nach den ihr innewohnenden Naturgesetzen aus sich selbst entwickele. Eine erziehliche Leitung des Kindes wird dadurch, wie es auf den ersten Blick scheinen könnte, nicht überflüssig; doch hat sich die Thätigkeit des Erziehers weniger auf das Kind selbst, als auf dessen Umgebung zu erstrecken. Aus dieser soll der Erzieher alles wegschaffen, was der natürlichen Entwickelung des Kindes schaden könnte, namentlich alle Einwirkungen der verderbten menschlichen Gesellschaft und Kultur, und sie soll er so gestalten, daß sich in ihr und an ihr die natürlichen Kräfte des Kindes erproben und entwickeln können.

Um der Natur völlig freien Spielraum zu gestatten, darf die Erziehung auch auf Unterschiede des Standes und Berufes keinerlei Rücksicht nehmen; das Kind soll lediglich zum Menschen erzogen werden, d. h. seine Bildung soll nichts anders sein, als Entfaltung der in der allgemeinen Menschennatur liegenden Kräfte und Anlagen. „Wenn Emil aus meinen Händen hervorgeht, wird er weder Ratsperson, noch Soldat, noch Priester sein; er wird zuerst Mensch sein." „Leben ist die Kunst, die ich ihm beibringen will, Leben, d. h. nicht Atem holen, d. h. handeln, es heißt, unsere Organe, unsere Sinne, unsere Vermögen, alle Teile unseres Selbst gebrauchen, es heißt fähig sein, sich als Mensch zu erhalten, die Schläge des Schicksals zu ertragen, dem Reichtum und der Armut zu trotzen, wenn es sein muß, auf Islands Gletschern oder auf den glühenden Felsen von Malta zu leben."

Wenn der Knabe nun Mensch geworden ist, d. h. wenn seine Anlagen und Kräfte den nötigen Grad der Reife erlangt haben, dann erst tritt er aus der bisherigen Abgezogenheit ins menschliche Leben hinein. Nun ist er stark, frei und selbständig genug, um sich von dem Strudel seiner Umgebung nicht mit fortreißen zu lassen; nun wird er auch auf jedem Platze brauchbar sein, in alle Verhältnisse sich schicken können, denn er ist ein ganzer Mensch.

Dies die allgemeinsten Grundgedanken der Rousseauschen Erziehungslehre. Es folge noch einiges Nähere über Emils Erziehung in dessen verschiedenen Lebensstadien:

1. Säuglingsalter. Mit beredten Worten verteidigt Rousseau die natürlichen Rechte der Kleinen und bekämpft er alle Unnatur in deren Behandlung, z. B. das tyrannische Einzwängen in Wickelschnüre und Wickelbetten, das alberne Verpäppeln und Verzärteln, welches viel schlimmere Folgen habe, als eine frühzeitige Abhärtung, das Gängeln und das verfrühte Sprechenlehren, den Gebrauch zu vielen und zu kostbaren Spielzeugs rc. Insonderheit redet er den pflichtvergessenen Müttern ins Gewissen, welche aus Vergnügungssucht und Bequemlichkeit ihre Kinder Ammen und Wärterinnen überlassen, anstatt sie selbst zu nähren und zu pflegen. „Keine Mutter, kein Kind. Die Pflichten beider sind gegenseitig, und wenn sie einerseits schlecht erfüllt werden, so werden sie anderseits hintangesetzt. Das Kind muß seine Mutter lieben, noch ehe es weiß, daß dies Schuldigkeit ist. Wenn die Stimme der Blutsverwandtschaft nicht befestigt wird durch Umgang und Pflege, so verstummt sie in den ersten Jahren, und das Herz stirbt so zu sagen ab, ehe es noch geboren wird. O, daß doch die Weiber einmal wieder Mütter würden, bald würden die Männer auch wieder Väter und Gatten werden, und in allen Herzen würden die Regungen der Natur wieder erwachen."

2. Vom Säuglingsalter bis zum 12. Lebensjahre. Was zunächst die sittliche Bildung anbetrifft, so soll sich dieselbe darauf beschränken, das Kind durch Isolierung von der verderbten menschlichen Gesellschaft vor Laster und Irrtum zu bewahren. Jede direkte erziehliche Einwirkung, alles Ermahnen, Warnen, Gebieten, Verbieten und Strafen ist überflüssig, da es in der menschlichen Seele keine ursprüngliche Verkehrtheit giebt; ja es ist sogar schädlich, denn da das Kind noch keinen Begriff von sittlichen Verhältnissen und Verpflichtungen hat, so wird es durch moralische Lehren und Vorschriften nur verwirrt und erbittert. „Was ist die Folge davon, wenn ihr euren Zöglingen eine Pflicht aufbürdet, welche sie nicht begreifen? Nichts anderes, als daß ihr sie gegen eure Tyrannei erbittert und sie der Liebe zu euch entfremdet, daß ihr sie Lügner, Falsche, Heuchler zu werden lehrt, um euch Belohnungen abzupressen oder sich Züchtigungen zu ersparen, daß ihr sie gewöhnt, die wahren Beweggründe ihres Handelns zu verdecken, euch unaufhörlich zu mißbrauchen und euch die Kenntnis ihres wahren Charakters zu verheimlichen.“ Man halte das Kind lediglich in Abhängigkeit von den Dingen, setze seinen unberechtigten Begehrungen und Launen physische Hindernisse entgegen oder solche Strafen, welche mit natürlicher Notwendigkeit aus seiner Handlungsweise entspringen. Also nicht dem Zwange menschlicher Willkür und menschlicher Zucht werde das Kind unterworfen, sondern lediglich dem Zwange der Natur. In diesen wird das Kind sich bereitwillig fügen, weil es keine Möglichkeit findet, ihn zu umgehen, und weil in ihm nichts von der launenhaften und erbitternden Willkür menschlicher Herrschaft liegt.

Ein Beispiel dieser Erziehungsweise: Emil hat mutwillig sein Kammerfenster zertrümmert. Er wird dafür nicht etwa ausgescholten, nicht etwa körperlich gezüchtigt, auch wird ihm nicht verboten, das Experiment in Zukunft zu wiederholen; aber er muß bei zertrümmertem Fenster in seiner Kammer schlafen, trotz Wetter, Wind und Regen; dadurch zieht er sich eine Erkältung zu und wird zu seinem großen Leidwesen einige Zeit ans Zimmer gefesselt. So trägt er selbst die üblen Folgen seines thörichten Beginnens, geht infolgedessen in sich und beschließt, in Zukunft kein Fenster wieder einzuschlagen.

Was sodann den Unterricht anbetrifft, so soll von irgend welcher wissenschaftlichen Ausbildung in diesem Lebensstadium noch gar keine Rede sein, da die höheren Geistesvermögen des Knaben jetzt noch schlummern. Emil soll im 12. Lebensjahre kaum wissen, was ein Buch ist. Vorerst sollen nur die leiblichen und sinnlichen Kräfte des Kindes entwickelt werden. Emil soll beständig laufen, springen, schwimmen ꝛc., er soll Mühe und Schmerzen ertragen lernen und seinen Körper gegen alle Einflüsse der Luft, der Witterung ꝛc. abhärten. „Wäre es möglich, müßte er fliegen können wie ein Adler und feuerfest sein wie ein Salamander.“ „Emil sei nur erst ein Mann an Kraft, bald wird er es auch an Vernunft sein; möge er einst den Verstand eines Weisen mit der Kraft eines Athleten in sich vereinigen.“ Auch soll Emil für die Dinge seiner natürlichen Umgebung stets offene Ohren und Augen haben. „Alles, was das Kind umgiebt, ist das Buch, aus dem es, ohne daran zu denken, beständig sein Gedächtnis bereichert, bis endlich seine Urteilskraft Nutzen daraus ziehen kann. Hierin, in der Wahl der Gegenstände, in der Sorgfalt, ihm stets

das vorzuführen, was es verstehen kann und woran es seine Kräfte bilden kann, besteht die wahre Kunst des Unterrichtens."

3. Vom 12. bis zum 15. Lebensjahre. Hinsichtlich der sittlichen Bildung ist im allgemeinen dasselbe Verfahren innezuhalten, wie auf der vorhergehenden Stufe. Was den Unterricht anbetrifft, so ist nach Rousseaus Ansicht die Zeit vom 12. bis zum 15. Lebensjahre die geeignetste Zeit zum Lernen, weil sich in diesem Lebensstadium die Geisteskräfte des Kindes besonders schnell und lebhaft entwickeln. Auch jetzt aber soll Emil seine Kenntnisse nicht aus Büchern schöpfen, denn aus Büchern lernt man nur über Dinge schwatzen, die man nicht versteht. Das einzige Buch, welches er lesen soll, ist „Robinson Crusoe". Robinson, isoliert auf einer Insel, genötigt, alles, was er bedarf, selbst zu schaffen, werde das Ideal des Knaben. Im übrigen sei die Natur das einzige Lehrbuch Emils. Alles, was er lerne, lerne er durch eigene Anschauung und Erfahrung. „Er lerne die Wissenschaft nicht, sagt Rousseau, sondern er erfinde sie." Die Elemente der Geographie soll er sich aneignen, indem er seine Umgebung studiert, sich in derselben orientieren lernt und sie selbst auf Karten überträgt. Ebenso gewinne er die notwendigsten astronomischen Kenntnisse auf dem Wege eigener Anschauung und Beobachtung. Die Physik erlerne er lediglich durch selbstgemachte Experimente, zu denen die Naturgegenstände in seiner Umgebung ihm die mannigfachste Gelegenheit bieten. Die leibliche Bildung macht auch jetzt noch einen Hauptteil des Unterrichts aus. Auch ein Handwerk soll Emil in diesem Alter erlernen.

So beschränkt sich der Unterricht ausschließlich auf das, was für das praktische Leben erforderlich und nützlich ist. Auf Unterschiede des Standes und Berufes nimmt auch jetzt die Erziehung keinerlei Rücksicht; Emil lernt nur das, was ihm nötig ist, um als Mensch zu existieren, gleichviel an welchem Platze und unter welchen Verhältnissen.

Wenn Emil das 15. Lebensjahr erreicht hat, so bietet er folgendes Bild: „Er hat nur wenige, aber keine halben Kenntnisse. Er weiß, daß er vieles nicht weiß. Bei allem, was er thut, weiß er, wozu es nützt, bei allem, was er glaubt, warum er es glaubt. Er hat nur Naturkenntnisse, keine geschichtlichen, von Philosophie und Moral weiß er nichts. Was ihm am nützlichsten ist hält er am höchsten und giebt nichts auf die Meinung anderer. Er ist arbeitsam, mäßig, geduldig, fest, mutig. Was der Tod ist, weiß er noch nicht; aber gewohnt, sich ohne Widerstand dem Gesetze der Notwendigkeit zu unterwerfen, wird er, wenn er sterben muß, ohne Seufzer sterben. Wie er an niemanden Anforderungen stellt, glaubt er auch niemanden etwas schuldig zu sein. Allein in der Gesellschaft stehend, rechnet er nur auf sich selbst. Er hat keine Irrtümer und Laster, die unvermeidlichen ausgenommen. Sein Leib ist gesund, seine Glieder sind geschickt, sein Verstand richtig und ohne Vorurteile, sein Herz frei und ohne Leidenschaften. Ohne jemandes Ruhe zu stören, hat er so glücklich, zufrieden und frei gelebt, als die Natur nur immer erlaubt. Findet ihr, daß ein also in sein 15. Lebensjahr eingetretenes Kind seine früheren Jahre verloren habe?"

4. Jünglingsalter. Jetzt ist Emil reif genug, um ohne Schaden mit den Menschen und deren geselligen Verhältnissen bekannt gemacht zu werden. Emil soll wissen, daß die Menschen von Natur gut sind, er begreife aber, wie sie durch die Gesellschaft schlecht und verkehrt werden. Er

soll die Menschen beklagen, nicht aber hassen lernen. Um die Menschen in ihrer wirklichen Gestalt kennen zu lernen, soll Emil jetzt in die Geschichte eingeführt werden; denn in der Geschichte stehen die Menschen unverschleiert da, während sie sich im geselligen Leben meistens anders geben wie sie sind. Auch mit der Religion soll Emil jetzt bekannt gemacht werden, doch nur mit den allgemeinsten Grundwahrheiten derselben, wie sie allen monotheistischen Religionen zu Grunde liegen; die Wahl einer bestimmten Konfession überlasse man dem Jünglinge selbst. Um seinen Geschmack zu bilden, beschäftige sich Emil jetzt auch mit dem Studium der alten Klassiker.

Schließlich sucht und findet Emil eine Lebensgefährtin, Sophie, deren Erziehung Rousseau in einem besonderen Abschnitte darstellt.

Es folge zum Schluß noch eine kurze Beurteilung.

Zunächst ist ein großer Teil der Rousseauschen Ideen als entschieden irrtümlich zu verwerfen. Und zwar gilt dies gerade von den Grundvoraussetzungen, auf denen sein ganzes Erziehungssystem sich aufbaut. Daß es in der menschlichen Natur eine ursprüngliche Verkehrtheit nicht gebe, daß alle menschliche Kultur unnatürlich und deshalb vom Übel sei, daß bis an die Grenze des Jünglingsalters die höheren Anlagen der Seele noch schlummern und deshalb einer Ausbildung nicht fähig seien: diese und andere Obersätze der Rousseauschen Erziehungslehre erweisen sich auch schon bei flüchtiger Prüfung als Erschleichungen, welche mit der Erfahrung durchaus in Widerspruch stehen. Mit diesen Voraussetzungen fallen dann natürlich auch die Folgerungen, welche Rousseau daraus zieht: daß es einer menschlichen Zucht und Autorität in der Erziehung nicht bedürfe, daß das Kind von allen Einflüssen menschlicher Gesellschaft und Kultur möglichst auszuschließen sei, daß von dem Kinde bis an die Grenze des Jünglingsalters alle idealen, namentlich alle sittlich-religiösen Eindrücke fern zu halten seien 2c.

Übrigens gerät Rousseau auch mit sich selbst in Widerspruch, sofern er eine allgemein menschliche Bildung verheißt, dennoch aber die höheren Geistesanlagen, die nicht minder zur menschlichen Natur gehören, als die leiblich-sinnlichen Kräfte, ungebührlich vernachlässigt. Phantasie und Gemüt kommen in der Rousseauschen Erziehung jämmerlich zu kurze.

Wenn endlich Rousseaus Naturerziehung die Unterschiede des Berufs und Standes in keiner Weise berücksichtigen, sondern nur den Menschen an sich bilden will, so ist das eine phantastische Verkennung der wirklichen Lebensverhältnisse und Lebensbedürfnisse, die sich bitter rächen muß. Viel wahrscheinlicher ist es, daß „dieser allgemeine unpersönliche Mensch an sich", wie Rousseau ihn konstruiert, für keinen einzigen Beruf wirklich brauchbar sei, als daß er die Möglichkeit zu allen Berufsarten in sich trage.

Trotz all dieser Verkehrtheiten enthält Rousseaus Emil doch auch eine Menge wahrer und wertvoller Gedanken. Gegen die hundertfache Unnatur, wie sie damals in der Erziehung — namentlich der höheren Stände — herrschend war, hatte noch niemand so energisch und so überzeugend gekämpft wie Rousseau. Die ewigen Rechte des Kindes, sein Anrecht auf Mutterbrust, auf elterliche Liebe und Pflege, auf Jugendlust und Jugendfreiheit, hat er, wie Diesterweg sagt, gleichsam erst entdeckt. Auch daß er vor allem verfrühten Treibhäuseln des kindlichen Geistes, wie vor

allem übertriebenen Moralpredigen und Zuchtmeistern warnt, daß er den Unterricht mehr mit den Anforderungen des Lebens in Verbindung setzen will, daß er gegenüber der unberechtigten Alleinherrschaft der alten Sprachen auf Sach- und Naturkenntnisse dringt, daß er Pflege und Bildung des Leibes als die natürliche und notwendige Grundlage der geistigen Bildung fordert: alles das sind wertvolle pädagogische Gedanken, deren bindende Kraft heutzutage von allen einsichtsvollen Pädagogen anerkannt wird.

Ganz besonders wertvoll ist schließlich alles, was Rousseau über die Methode des Unterrichts sagt. Daß der Unterricht stets von der Anschauung ausgehen müsse, daß er stets die Selbstthätigkeit und das eigene Nachdenken des Schülers herausfordern und ihn daher alles womöglich selbst finden lassen müsse, daß der Schüler sich nichts aneignen solle, was er sich nicht selbst an Beispielen veranschaulicht, nicht selbst erprobt und völlig verstanden habe: diese Grundbedingungen eines bildenden Unterrichts hat Rousseau mit überraschender Klarheit und Bestimmtheit aufgestellt. Dem geistlosen Unterrichts-Mechanismus der damaligen Zeit hat er den Todesstoß gegeben.

Mag Goethe die Bedeutung Rousseaus zu hoch angeschlagen haben, wenn er seinen Emil „das Naturevangelium der Erziehung" nannte, immerhin ist und bleibt das Buch in der Geschichte der Pädagogik eine sehr wichtige und bedeutsame Erscheinung.

§. 15. Die Philanthropen.

Die Philanthropen sind die Vertreter des Aufklärungsgeistes auf dem Gebiete des deutschen Erziehungswesens. In dieser Beziehung, wie auch in anderen Punkten, berühren sie sich mit Rousseau, stehen aber nicht direkt unter dessen Einfluß, wie lange irrtümlich angenommen ist[1]). Die pädagogisch reformatorische Thätigkeit der Philanthropen erstreckte sich zwar zunächst nur auf das höhere Schulwesen (Pensionate), doch ist indirekt auch das Volksschulwesen durch sie beeinflußt worden.

„Philanthropen", d. h. „Menschenfreunde", nannten sich diese deutschen Pädagogen deshalb, weil sie die (irdische) Glückseligkeit des Menschen zum höchsten Endzweck ihrer Erziehung erhoben und dem entsprechend auch eine möglichst menschenfreundliche Behandlung der Jugend anstrebten.

Die Erziehung bedarf ihrer Ansicht nach namentlich in folgenden Punkten einer gründlichen Reform:

1. Auf die leibliche Bildung, als die natürliche und notwendige Grundlage der geistigen, ist die größte Sorgfalt zu verwenden (gesunde Kost, gesunde Kleidung und Wohnung, viel Bewegung im Freien, Gymnastik 2c.).

2. Der Zwang ist aus der Erziehung möglichst zu entfernen. Die Kinder sind von Natur gut; der Zwang macht sie nur schlechter. Tugend und Religion muß der Jugend angenehm gemacht werden, damit sie beide

---

[1]) Vgl. dazu die neueren Untersuchungen über Basedow und sein Verhältnis zu Rousseau von A. Pinloche („La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle. Basedow et le Philanthropinisme"; Paris 1889; in deutscher Übersetzung noch nicht erschienen) und G. P. R. Hahn („Basedow und sein Verhältnis zu Rousseau", Leipzig 1885).

lieb gewinne. Auch der Unterricht sei möglichst angenehm und zwanglos; wo es angeht, lerne der Schüler spielend.

2. Der Unterricht muß den Anforderungen des wirklichen Lebens mehr Rücksicht tragen (daher eifrigere Pflege der neueren Sprachen, der Realien, sowie alles dessen, was für das praktische Leben von Wert ist).

4. Aller Unterricht muß nach einer natürlichen, planmäßigen Methode betrieben werden. Der Unterrichtsstoff ist in einer, der natürlichen Entwickelung der Kinder entsprechenden Reihenfolge (vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen 2c.) anzuordnen. Der Unterricht soll überall womöglich von der sinnlichen Anschauung ausgehen. Die abstrakten Begriffe und Regeln (der Sittenlehre, der Grammatik 2c.) sollen aus passenden Beispielen hergeleitet werden. Die Kinder sollen im Unterrichte so viel wie möglich selbstthätig sein (Lehrform des Wechselgesprächs).

5. Das Lehren ist eine Kunst, die, wie jede andere, studiert sein will. Daher müssen in Lehrerbildungsanstalten tüchtige Lehrer herangebildet werden, welche sich auf die Lehrkunst ebensowohl verstehen, wie jeder andere Künstler auf die seinige. Auch bedarf es zu dem Zweck guter Lehrbücher.

6. Der Religionsunterricht, welcher hauptsächlich den Zweck hat, die Jugend moralisch und tugendhaft zu machen, ist ohne Rücksicht auf konfessionelle Unterschiede zu erteilen (im Geiste des Rationalismus).

7. Alle Erziehung hat als höchstes Ziel die irdische Glückseligkeit des Menschen zu erstreben, welche hauptsächlich auf praktischer Tüchtigkeit und normaler Entwickelung der leiblichen und geistigen Anlagen beruht.

Johann Bernhard Basedow (1723—1790),

der Hauptvertreter des Philanthropinismus, wurde 1723 zu Hamburg als Sohn eines Perückenmachers geboren. Unter der Zucht eines rohen Vaters und einer trübsinnigen Mutter verlebte er eine erbärmliche Jugendzeit. Um den Mißhandlungen seines Vaters zu entgehen, entfloh er heimlich aus dem Elternhause und trat bei einem holsteinischen Landarzte in Dienst. Dieser entdeckte in dem Knaben hervorragende Geistesfähigkeiten, führte ihn deshalb nach Hamburg zurück und veranlaßte ihn zum Besuch des dortigen Gymnasiums. Kümmerlich fristete er hier, sowie auf der Universität Leipzig, wo er 1744—1746 Theologie und Philosophie studierte, sein Dasein. Nach vollendetem Studium nahm er bei einem Herrn v. Qualen in Holstein die Stelle eine Hauslehrers an. Da er als solcher sehr günstige Resultate erzielte, empfahl sein Prinzipal ihn der dänischen Regierung, und diese stellte ihn 1753 als Lehrer an der Ritterakademie zu Sorö (auf Seeland) an. Da er hier durch seine freisinnige Richtung, der er schon damals schriftstellerisch Ausdruck gab, ernsten Anstoß erregte, so wurde er 1761 an das Gymnasium zu Altona versetzt. Auch hier jedoch geriet er aus gleichem Grunde in ernste Konflikte, namentlich mit der Geistlichkeit, welche ihn sogar vom Abendmahl ausschloß.

Mehr und mehr befestigte sich in Basedow die Überzeugung, daß das deutsche Schulwesen, dessen Mängel seinem kritischen Geiste nicht verborgen bleiben konnten, einer gründlichen Reform bedürfe, und zugleich mit dieser Überzeugung reifte in ihm der Entschluß, selbst diese Reform auszuführen. In der That hat Basedow sein ganzes ferneres Leben mit redlichem Eifer

und andauernder Begeisterung diesem Zwecke gewidmet; es verdient dies alle Anerkennung, wenn auch die ganze Art seines reformatorischen Auftretens, welches auffallend an Ratkes marktschreierische und aufdringliche Weise erinnert, etwas Abstoßendes hat.

Von der dänischen Regierung wurde Basedow in seinem Vorhaben insofern unterstützt, als dieselbe ihn, unter Belassung seines Gehalts, von seinen Amtsgeschäften entband. Um für seine reformatorischen Pläne auch in weiteren Kreisen Interesse zu erregen und Unterstützung zu finden, wandte er sich, ganz wie einst Ratke, persönlich und brieflich an Fürsten, Gelehrte, Behörden, Vereine, Akademien 2c., trug ihnen seine Pläne vor, machte großartige Versprechungen und bat um werkthätige Beihülfe.

Ganz besonders wirksam war seine Schrift „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt 1768, von welcher Niemeyer sagt, daß seit Luthers „Sendschreiben an die Ratsherren und Bürgermeister 2c." keine andere Schrift ein so allgemeines und werkthätiges pädagogisches Interesse hervorgerufen habe. Eine ausführlichere Darlegung seiner pädagogischen Ansichten und Pläne enthielt sein „Methodenbuch" vom Jahre 1770[1]).

Basedows Ideen fanden bald das lebhafteste und allgemeinste Interesse, und reichliche Geldmittel flossen ihm zu. Diese benutzte er zunächst zur Herausgabe seines „Elementarwerks" (1774), eines großartig angelegten Lehrbuchs, in deutscher, lateinischer und französischer Sprache abgefaßt und mit 100 wertvollen Kupferstichen ausgestattet, welches, ähnlich wie der orbis pictus des A. Comenius, der Jugend bis zum akademischen Alter die gesamten elementaren Sach- und Sprachkenntnisse in anschaulicher Weise und in methodischer Ordnung darbieten sollte.[2])

Die nachdrücklichste Unterstützung erfuhr Basedow von seiten des edeldenkenden Fürsten Leopold von Dessau. Dieser berief Basedow 1771 als Erziehungsrat nach Dessau und stellte ihm zur Begründung einer „Muster-Erziehungsanstalt" die ausreichendsten Mittel zur Verfügung. Eine solche trat im Jahre 1774 als erstes „Philanthropin" wirklich ins Leben. Das Dessauer Philanthropin war ein Pensionat, in welchem Zöglinge vom 6. bis 18. Lebensjahre nach philanthropischen Grundsätzen erzogen und unterrichtet werden sollten. Es enthielt anfangs nur 15 Zöglinge, 10 Jahre später etwa 50 Zöglinge, teils zahlende Pensionäre, teils Freischüler (Famulanten), welche zu Lehrern ausgebildet werden sollten. Unter den Lehrern der Anstalt, welche neben und nach Basedow an derselben wirkten, sind hervorzuheben: Wolke, Campe, Salzmann, Trapp und Olivier.

Die Erziehungsweise des Dessauer Philanthropins[3]) unterschied sich von der in jener Zeit allgemein üblichen in vielen Beziehungen unstreitig sehr vorteilhaft. Schon die äußere Erscheinung der Dessauer Zöglinge machte einen günstigen Eindruck; ihre Kleidung war, im Gegensatz zu der unnatürlichen Tracht der damaligen Zeit mit ihren Perücken und steifen Uniformen, natürlich und einfach (matrosenartige Klei-

---

[1]) Einen Auszug daraus cf. bei Ostermann, päd. Lesebuch, S. 179 ff.

[2]) Einige Stücke daraus cf. bei Ostermann, päd. Lesebuch, S. 189 ff.

[3]) Die Gesetze des Dessauer Philanthropins, mit welchen die Schüler hier bekannt zu machen sind, vgl. bei Ostermann, päd. Lesebuch, S. 193 ff.

dung, freier Hals, kurzgeschnittene Haare). Der körperlichen Pflege und Ausbildung wurde in ausgedehntestem Umfange Rechnung getragen. Die Zöglinge wohnten gesund und erhielten nahrhafte, aber einfache Kost. Sie wurden zu allerlei körperlichen Übungen wie Fechten, Tanzen, Reiten, Schwimmen rc. angehalten, lernten Handwerke und ländliche Arbeiten, machten größere Fußtouren und verlebten einen Teil des Sommers in Wäldern unter Zelten, wo sie zugleich an das Ertragen von allerlei Unbequemlichkeiten gewöhnt wurden. Anzuerkennen ist ferner die freundliche und humane Behandlung, welche den Zöglingen von seiten der Lehrer zuteil wurde. Zwischen Lehrern und Schülern bestand ein wirklich herzliches Verhältnis, und ein frischer, heiterer Ton durchwehte das ganze Anstaltsleben.

Auch der Unterricht hatte manche Vorzüge. Es wurde in demselben in viel weiterem Umfange, als es damals üblich war, den Anforderungen des Lebens Rücksicht getragen, namentlich durch eifrige Pflege der sonst so sehr vernachlässigten Realien. Überall suchte man den Unterricht auf die Anschauung zu begründen. So wurden die naturkundlichen Belehrungen an die Betrachtung von wirklichen Gegenständen oder geeigneten Abbildungen, bzw. an Experimente angelehnt; im geographischen Unterricht wurden u. a. zwei auf dem Felde aufgeworfene Halbkugeln als Veranschaulichungsmittel benutzt; den Geschichtsunterricht suchte man durch historische Abbildungen zu veranschaulichen. Auch war man überall darauf bedacht, das Interesse und die Selbstthätigkeit der Schüler zu erregen.

Neben all diesen Vorzügen hatte die Erziehung im Dessauer Philanthropin aber auch ihre bedenklichen Schattenseiten.

Es fehlte der philanthropischen Erziehung an einer gesunden religiösen Grundlage. Man löste die christliche Religion im Geiste des Rationalismus in einige flache Vernunftsätze auf, unterschätzte die Offenbarungswahrheiten und verkannte die erziehliche Bedeutung der heiligen Schrift. Die Andachtsübungen des Philanthropins, welche in einer mit allerlei lächerlichen Sinnbildern[1]) ausgestatteten Betkammer unter abgeschmackten Gesängen und seichten Moralreden abgehalten wurden, waren das Albernste, was sich in dieser Art denken läßt.

Auch die Strafen und Belohnungen, welche im Philanthropin ausgeteilt wurden, waren zum Teil recht albern. Belohnt wurde z. B. durch Orden, Ehrenkreuze, Punkte auf der Meritentafel rc., bestraft durch Verminderung der Meritenpunkte, durch Geldbußen, durch öffentliches Ausrufen der Schuldigen und ihrer Vergehen, wobei die Zuschauer „Pfui“ rufen mußten, u. s. w.

Auch der Unterricht, in welchem man zu sehr darauf aus war, den Schülern jede ernste Anstrengung zu ersparen, artete vielfach in unnütze Spielereien aus[2]). Da zudem täglich nur 5 Stunden dem Studium ge-

---

[1]) Die Hauptfarbe der Wände war mit schwarzen Streifen vermischt, um das Übergewicht des Guten über das Übel in dem irdischen Leben darzustellen. In der Mitte des Fußbodens befand sich das Bild eines Sarges, um an den Tod zu erinnern u. s. w.

[2]) Zum Belege dafür eine Stelle aus Schummels „Fritzens Reise nach Dessau“, worin uns in Form von Briefen eines zwölfjährigen Knaben über ein im Dessauer Philanthropin abgehaltenes öffentliches Examen (s. unten) Bericht erstattet wird. „Die Kleinen haben dir drolliges Zeug gemacht. Erst spielten sie das Kommandier-

widmet wurden, auch bis zum 12. Jahre nichts auswendig gelernt wurde, so ist es erklärlich, daß eine wirklich gründliche Bildung im Dessauer Philanthropin nicht erreicht wurde. Auch war die philanthropische Bildung insofern eine sehr einseitige, als das ideale Moment (Religion, Geschichte, Poesie ꝛc.) zu sehr vernachlässigt und der Unterricht zu ausschließlich in den Dienst des Nützlichkeitsprincips gestellt wurde[1]).

Somit fehlte dem Dessauer Philanthropin von vornherein noch sehr viel, um Musteranstalt zu sein. Daß es dies nicht war, beweist auch seine fernere Geschichte. Ein im Jahre 1776 abgehaltenes öffentliches Examen, zu welchem, auf Basedows marktschreierische Ankündigung und Einladung, eine Anzahl namhafter Gelehrten und Schulmänner, erschienen waren, machte auf die Zuhörer einen sehr geteilten Eindruck. Überhaupt gingen die Urteile der gebildeten Welt über Basedows Unternehmen sehr auseinander. Der Philosoph Kant empfahl das Philanthropin „als ein Samenkorn, durch dessen Pflege bald gute Lehrer entstehen würden“. Herder aber schrieb in einem Briefe an Hamann: „Mir kommt alles erschrecklich vor, wie ein Treibhaus oder wie ein Stall voll menschlicher Gänse. Als neulich mein Schwager, der Jäger, hier war, erzählte er mir von einer neuen Methode, Eichwälder in zehn Jahren zu machen, wie sie sonst nur in fünfzig oder hundert wurden, daß man den jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel nehme, so schieße über der Erde alles in Stamm und Äste. Das ganze Geheimnis des Basedowschen Planes liegt, glaub' ich, darin, und ihm, den ich persönlich kenne, möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen.“

Im Jahre 1779 legte Basedow, welcher durch sein anmaßendes, verletzendes Wesen mit seinen Kollegen in Konflikt geraten war, zudem durch sein unmäßiges Trinken vielfach Anstoß erregte, die Leitung der Anstalt nieder, welche darauf in Wolkes Hände überging. 1793 ging das Dessauer Philanthropin ganz ein.

---

spiel; siehst du, Karl, das ist so: Erst stellen sie sich alle in die Reihe, wie die Soldaten, und Herr Wolke ist Offizier, der kommandiert auf lateinisch, und sie müssen dann alles thun, was er sagt. Zum Exempel sagt er: claudite oculos (schließt die Augen), so machen sie alle die Augen fest zu; oder circumspicite (seht umher), so sehen sie sich überall um; oder imitamini sutorem (ahmt dem Schuster nach), so ziehen sie Pechdraht wie Schuster. Herr Wolke kommandierte tausenderlei drolliges Zeug.“ „Das andere Spiel, das Versteckspiel, will ich dich auch lehren. Da schreibt man einen Namen hinter die Tafel, daß ihn die Kleinen nicht sehen können, etwa was aus dem menschlichen Körper, oder eine Pflanze, oder ein Tier, oder ein Metall, und dann raten sie so lange, bis einer es trifft; und wer's trifft, der kriegt einen Apfel oder ein Stück Kuchen zur Belohnung. Einer von den Fremden schrieb einmal hinter die Tafel: „intestina die Eingeweide“, und sagte, es sei ein Teil des menschlichen Körpers. Nun ging's los; der eine rief: caput (Kopf), der andere: nasus (Nase), os (Mund), pes (Fuß), digiti (Finger), und so noch eine Weile fort, bis endlich einer rief: es sind die Eingeweide! Der hatte es getroffen und kriegte sein Stück Kuchen. Ein Spiel spielten sie noch. Herr Wolke kommandierte lateinisch, und die Kleinen machten die Stimmen der Tiere nach; man hätte sich mögen schwach lachen! Bald brüllten sie wie die Löwen, bald krähten sie wie der Hahn, bald miauten sie wieder wie die Katzen, dann machten sie wieder den Esel nach, den Hund, den Raben, kurz alles, was ihnen geheißen wurde.“

[1]) Charakteristisch in dieser Beziehung sind die Worte des Philanthropen Campe: „Das Verdienst desjenigen, der den Kartoffelbau bei uns eingeführt, oder dessen, der das Spinnrad erfunden hat, ist größer, als das des Dichters der Ilias und Odyssee.“

Basedow, welcher sich in den letzten Lebensjahren abwechselnd in Dessau, Leipzig, Halle und Magdeburg aufgehalten hatte und noch immer schriftstellerisch thätig gewesen war, starb im Jahre 1790.

Basedow hat unstreitig das Verdienst, in weiten Kreisen Interesse für das Erziehungswesen geweckt zu haben, die Mängel der damaligen Erziehung erkannt und in vielen Beziehungen bessere pädagogische Grundsätze aufgestellt zu haben; um aber, wie er beabsichtigte, eine Reformation des Erziehungswesens durchzuführen, dazu fehlte es ihm an Gediegenheit des Charakters, an Nüchternheit und Besonnenheit[1]).

Unter den übrigen Philanthropen sind als die hervorragendsten noch zu nennen: Campe, der durch seine Jugendschriften („Robinson der Jüngere", „merkwürdige Reisebeschreibungen" ꝛc.) großen Einfluß geübt hat, Trapp, welcher sich durch seine Leistungen auf dem Gebiete der pädagogischen Wissenschaft besonders auszeichnete, und vor allen **Salzmann** (1744—1811). Eines Pfarrers Sohn (aus Sömmerda), widmete er sich selbst dem geistlichen Berufe. Nachdem er eine Reihe von Jahren bereits als Prediger (in Rohrdorf und Erfurt) gewirkt hatte und schon während dieser Zeit als pädagogischer Schriftsteller thätig gewesen war, trat er 1781 als Religionslehrer in das Dessauer Philanthropin ein. 1784 verließ er Dessau und gründete, unterstützt von dem Herzog von Sachsen-Gotha, eine eigene Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal (bei Gotha): das einzige Philanthropin, welches sich bis in die Gegenwart erhalten hat[2]). Seine ersten Zöglinge waren der nachmals so berühmt gewordene Geograph Karl Ritter und dessen Bruder. Auch Salzmann huldigte, wie Basedow, der rationalistischen Richtung und stimmte mit diesem auch als Pädagoge in den Grundgedanken überein; aber durch weises Maßhalten und durch Liebenswürdigkeit des Charakters zeichnet er sich vorteilhaft von jenem aus. Kein Philanthrop hat sich von den Auswüchsen des Philanthropinismus so frei gehalten, keiner das bleibend Wertvolle der philanthropischen Pädagogik so rein erfaßt und zugleich so besonnen und geschickt durchgeführt, wie Salzmann. Als vortrefflicher Lehrer und liebevoller, wahrhaft väterlicher Erzieher („Vater Salzmann") hat er in seiner Anstalt höchst segensreich gewirkt, und durch seine trefflichen, klar und einfach gehaltenen pädagogischen Schriften hat er auch in weiteren Kreisen anregend und aufklärend gewirkt. Unter seinen Schriften sind besonders das „Ameisenbüchlein" und das „Krebsbüchlein" hervorzuheben[3]).

Hat der Philanthropinismus aus oben dargelegten Gründen eine gründliche Reformation des Erziehungswesens auch nicht durchführen können, so hat derselbe in vielen Beziehungen doch wirklich segensreich auf die Ge-

---

[1]) Eine treffliche Charakteristik Basedows giebt Goethe in seiner Selbstbiographie „Dichtung und Wahrheit", Buch 14. Vgl. Ostermann, päd. Lesebuch, S. 197 ff.

[2]) Hier wirkte auch Guts-Muths († 1839), welcher durch treffliche Schriften („Gymnastik", „Katechismus der Turnkunst" u. a.), sowie durch seine praktischen Leistungen die Turnkunst und den Turnunterricht wesentlich gefördert hat.

[3]) cf. die Ausgaben von 1) Dr. Ernst Wagner (in den „Klassikern der Pädagogik"), Langensalza 1888, Greßler. 1. Teil („Ameisenbüchlein", „noch etwas über Erziehung ꝛc.", „über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen") 1,80 *M.*; 2. Teil („Krebsbüchlein", „Konrad Kiefer") 2,30 *M.* 2) von Richard Bosse und Johannes Meyer (in Lindners „pädagogischen Klassikern"): 1. Teil, Leipzig 1886, A. Pichler, 4,50 *M.* („Noch etwas über Erziehung", „Krebsbüchlein",

staltung des Erziehungswesens eingewirkt. Er hat der körperlichen Ausbildung erneute Geltung verschafft, hat zur Verbreitung einer humaneren Disciplin, einer naturgemäßen Unterrichtsmethode, guter Lehrbücher und Jugendschriften wesentlich beigetragen, hat den Unterricht als eine Kunst erfassen gelehrt, für welche es einer gründlichen Vorbereitung bedürfe, und hat zur Begründung von Lehrerbildungsanstalten, sowie zum Ausbau der pädagogischen Theorie, mannigfache Anregung gegeben; endlich hat er in weiten Kreisen Interesse für Fragen der Erziehung und des Unterrichts zu wecken gewußt. Alles dies ist, obwohl sich die Wirksamkeit der Philanthropen nicht direkt auf das niedere Volk erstreckte, im Laufe der Zeit doch auch dem Volksschulwesen zugute gekommen.

§. 16. Friedrich Eberhard v. Rochow.

Durch die Philanthropen zu pädagogischer Thätigkeit angeregt und in seiner Geistesrichtung denselben nahe verwandt, unterscheidet sich Rochow von den Philanthropen doch dadurch wesentlich, daß seine ganze pädagogische Wirksamkeit ausschließlich dem niederen Volke gewidmet war.

Friedrich Eberhard v. Rochow, Sohn des preußischen Staatsministers v. Rochow, wurde 1734 in Berlin geboren. Auf der Ritterakademie in Brandenburg vorgebildet, trat er im 16. Lebensjahre in preußische Kriegsdienste. Als preußischer Offizier zog er mit in den siebenjährigen Krieg. Gleich in der ersten Schlacht (bei Lowositz 1756) erhielt er eine Schußwunde. Zur Heilung derselben hielt er sich im Winter 1756/57 in Leipzig auf; hier trat er in ein inniges, folgenreiches Freundschaftsverhältnis mit dem Dichter Gellert, welcher lebhaftes Interesse für wissenschaftliche Studien in ihm weckte. Im Frühjahr 1757 trat Rochow abermals unter die Fahnen, kämpfte mit in der Schlacht bei Prag, mußte aber bald darauf, infolge einer in einem Zweikampf erhaltenen Verwundung, welche ihn dauernd kriegsuntüchtig machte, seinen Abschied nehmen. Er lebte fortan auf seinen in der Nähe von Brandenburg gelegenen Gütern (Reckan, Krahne, Gettin) und entfaltete hier bald eine äußerst segensreiche Wirksamkeit.

Rochow verband mit trefflichen Geistesgaben, ausgebreiteten wissenschaftlichen Kenntnissen und praktischem Sinne die reinste Herzensgüte, ungeheuchelte Frömmigkeit und einen lebendigen Wohlthätigkeitstrieb. Letzterer kam besonders dem armen Landvolke zugute, in dessen Mitte Rochow lebte und dessen Elend ihn jammerte. „Der Edelmann" — so sagte Rochow, und nach diesem Grundsatze handelte er — „muß seine Jahreseinnahmen nicht in vier, sondern in fünf Quartale teilen und das fünfte Quartal zu Ausgaben bestimmen, die er seines Standes wegen zu machen hat, d. h. nicht für Pferde und Hunde, eine gute Tafel und sonstigen unnützen Luxus, sondern für Arme und Unglückliche, für Notleidende und Hülfesuchende." Er überzeugte sich aber bald, daß es mit der materiellen Unterstützung

---

„Konrad Kiefer", „Ameisenbüchlein"); 2. Teil (Auszüge aus Salzmanns übrigen Schriften) 1888; 3 ℳ. 3) von Wimmers (in der „Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften ꝛc." von Schulz, Gansen und Keller): „Ameisenbüchlein", Paderborn und Münster 1886, F. Schöningh, 0,80 ℳ, „Krebsbüchlein", 1890, 1,20 ℳ.
3) Ostermann, päd. Lesebuch, S. 201—266.

allein nicht gethan sei, daß zu einer dauernden Hebung des Volkes vor allem eine bessere Bildung desselben erforderlich sei. Er schreibt selbst darüber in seiner „Geschichte meiner Schulen“ [1]):

„Als in den Jahren 1771 und 1772 sehr nasse Sommer einfielen, viel Heu und Getreide verdarb, Teurung entstand, auch tötliche Krankheiten unter Menschen und Vieh wüteten, da that ich nach meiner Obrigkeitspflicht mein Mögliches, den Landleuten auf alle Weise mit Rat und That beizustehen. Ich nahm einen ordentlichen Arzt für die Einwohner auf meinen Gütern an, der, unentgeltlich von ihrer Seite, sie, gegen ein jährliches Gehalt von mir, mit freier Medizin versehen und heilen sollte. Sie erhielten schriftliche Anweisung und mündlichen Rat, wie durch allerlei Vorkehrungen und Mittel (wobei sie freilich ihrerseits thätig sein mußten) dem Fortgange der Epidemie zu steuern sei. Aber böse Vorurteile, Verwöhnung und Aberglauben, nebst gänzlicher Unwissenheit im Lesen und Schreiben, machten fast alle meine guten Absichten fruchtlos. Sie empfingen zwar die Mittel, die ich bezahlte, nahmen sie aber nicht ein und scheuten sogar die Mühe, dem nur eine kleine Meile weit von Brandenburg wohnenden Arzte von dem jedesmaligen Zustand der Patienten ꝛc. Nachricht zu geben. Die einfachsten Vorkehrungen und Reinigungs-Anstalten, die ich ihnen mündlich und schriftlich empfahl, waren ihnen teils mühsam, teils hatten sie solche vergessen, und das Schriftliche konnten sie nicht lesen. Dagegen brauchten sie heimlich die verkehrtesten Mittel, liefen zu Quacksalbern, Wunderdoktoren, sogenannten klugen Frauen, Schäfern und Abdeckern, bezahlten dort reichlich und starben häufig dahin. — In bitteren Gram versenkt über die schrecklichen Folgen der Dummheit und Unwissenheit, saß ich einstmals an meinem Schreibtische und zeichnete einen Löwen, der in einem Netze verwickelt daliegt. So, dachte ich, liegt auch die edle, kräftige Gottesgabe, Vernunft, die doch jeder Mensch hat, in einem Gewebe von Vorurteilen und Unsinn dermaßen verstrickt, daß sie ihre Kraft, so wenig wie hier der Löwe die seinige, gebrauchen kann. Ach! wenn doch eine Maus da wäre, die einige Maschen dieses Netzes zernagte! vielleicht würde dann dieser Löwe seine Kraft äußern und sich losmachen können. Und nun zeichnete ich gleichfalls als Gedankenspiel auch die Maus hin, die schon einige Maschen des Netzes, worin der Löwe verwickelt liegt, zernagt hat. Wie ein Blitzstrahl fuhr mir der Gedanke durch die Seele: Wie, wenn du diese Maus wärest! Und nun enthüllte sich mir die ganze Kette von Ursachen und Wirkungen, warum der Landmann so sei, wie er ist. Er wächst auf wie ein Tier unter Tieren. Sein Unterricht kann nichts Gutes wirken. Der gröbste Mechanismus herrscht in seinen Schulen. Sein Prediger spricht hoch- und er plattdeutsch. Beide verstehen sich nicht. Die Predigt ist eine zusammenhängende Rede, die er wie zur Frohne hört, weil sie ihn ermüdet, indem er, an Aufmerken und Periodenbau nicht gewöhnt, ihr nicht folgen kann, ja selbst wenn sie gut ist (und wie oft ist sie das?), das Bündige derselben bei ihm nicht Überzeugung wirkt. Niemand bemüht sich, die Seelen seiner Jugend zu veredeln. Ihre Lehrer sind, wie Christus es nennt, blinde Leiter, und so leidet denn der Staat bei diesem Zustande der Sachen mehr Verlust, als in

---

[1]) cf. die Ausgabe von Alb. Richter; Leipzig 1890, R. Richter. 0,80 ℳ. cf. Ostermann, päd. Lesebuch, S. 266 ff.

der blutigsten Schlacht. Gott! dachte ich, muß denn das so sein? Kann der Landmann, diese eigentliche Stärke des Staatskörpers, nicht auch verhältnismäßig gebildet und zu allem guten Werk geschickt gemacht werden? Wie viel tüchtige Menschen hätte ich z. B. in diesem Jahre nicht meinem Vaterlande gerettet, die jetzt ein Raub ihrer entsetzlichen Stupidität geworden sind! Ja, ich will die Maus sein, Gott helfe mir!"

So entschloß sich Rochow, Lehrer seines Volks zu werden, — und treulich hat er seinen Vorsatz ausgeführt. Das verkommene Volksschulwesen auf seinen Gütern hat er von Grund aus reformiert und zu einem wahren Musterschulwesen umgestaltet. Den Anfang machte er mit der Volksschule zu Reckan. Nach Absterben des bisherigen unbrauchbaren Schulmeisters 1773 gewann Rochow für dieselbe den ebenso braven wie tüchtigen Lehrer Bruns, der damals Organist in Halberstadt war und früher schon als Musikus und Schreiber in Rochows Hause thätig gewesen war. Beide legten nun gemeinsam Hand an's Werk. Sie berieten zusammen die Neueinrichtung der Schule, für welche Rochow auch ein neues, zweckmäßiges Schulgebäude errichten ließ, bereiteten sich durch wechselseitige Übung im Katechisieren auf den Unterricht vor, entwarfen neue Lehrbücher, unter denen namentlich Rochows Kinderfreund[1]) hervorzuheben ist, und widmeten sich dann dem Unterrichte der Schulkinder in gemeinsamer treuer Arbeit. Ein ganz neuer Geist zog in die Schule ein, und dieselbe erfreute sich bald des fröhlichsten Aufblühens. In den folgenden Jahren wurden auch die Volksschulen auf den übrigen Rochowschen Gütern nach gleichen Grundsätzen reformiert. Überall wurden neue, zweckmäßig eingerichtete Schulgebäude erbaut und neue, tüchtige Lehrer angestellt, welche unter Rochows Anleitung und in Rochows Sinne segensreich wirkten. So erblühten diese Schulen bald zu den besten, welche die damalige Zeit aufzuweisen hatte.

Dem geistlosen Unterrichtsmechanismus, welcher, trotz der großen Fortschritte der pädagogischen Theorie, in dem Volksschulwesen noch immer herrschend war, wurde hier der Garaus gemacht. „Nur das Verstehen dessen, was gelehrt wird, macht den Unterricht nützlich", so lautete Rochows oberster didaktischer Grundsatz. Dem entsprechend suchte er den Unterricht so viel wie möglich auf die Anschauung zu begründen (cf. Bd. II, Gesch. des Anschauungs-, Rechen- und Physikunterrichts), verteilte er die Lehrstoffe in einer der fortschreitenden Entwickelung des kindlichen Geistes entsprechenden, vom Leichten zum Schweren, vom Sinnlichen zum Abstrakten aufsteigenden Reihenfolge, und brachte er überall, wo die Natur des Gegenstandes es zuließ, die Lehrform des Wechselgesprächs in Anwendung[2]).

Der Unterricht in den Rochowschen Schulen erstreckte sich nicht nur auf die damals üblichen Lehrfächer: Religion, Gesang, Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch auf Sprachlehre und Aufsatzübungen, auf allerlei gemeinnützige Kenntnisse aus dem Gebiete der Natur und des Menschenlebens und für die Mädchen auch auf Handarbeiten. So viel wie möglich

[1]) Das erste Volksschullesebuch. Vgl. Bd. II, Gesch. d. Leseunterrichts. Proben daraus cf. bei Ostermann, päd. Lesebuch, S. 297 ff.

[2]) Z. B. wurden die Lesestücke des „Kinderfreundes" stets katechetisch behandelt. Eine Probe vgl. in Boehm's Gesch. d. Päd. II, S. 179 ff.

suchte Rochow die verschiedenen Lehrgegenstände und Lehrzwecke miteinander zu verbinden (Konzentration). So z. B. wurde der Unterricht in den Realien nicht in besonderen Lektionen erteilt, sondern im Anschluß an die Lektüre der h. Schrift, sowie namentlich des „Kinderfreundes", der von vornherein mit Rücksicht hierauf angelegt war. Ebenso wurden die grammatischen und orthographischen Belehrungen an den Leseunterricht angelehnt. Insonderheit wurde in jeden Unterrichtsgegenstand, wo nur irgend möglich, die Religion und Sittenlehre mit hineingezogen, wurde jede Gelegenheit benützt, um die Kinder auf die Güte, Allmacht und Weisheit Gottes hinzuweisen, sie von den Vorurteilen des Aberglaubens zu befreien und sie an ihre sittlichen Verpflichtungen zu erinnern. Ob dies Verfahren zu rechtfertigen ist, bleibe dahingestellt; jedenfalls verdient es alle Anerkennung, daß Rochow die religiös-sittliche Bildung nachdrücklich betonte, daß er nicht nur verständige, sondern vor allem auch fromme und brave Menschen heranzubilden bemüht war. Die Disciplin in den Rochowschen Schulen war so human wie möglich. Körperliche Züchtigung wurde nur bei den gröbsten Vergehen angewandt.

Rochows Schulen waren bald weithin berühmt. Von nah und fern kamen Lehrer und Schulfreunde aller Stände nach Reckan (während der ersten 10 Jahre des Bestehens seiner Schulen nicht weniger als 1000), um seine Schulen kennen zu lernen und es ihm womöglich nachzuthun, und so übte Rochow in weiten Kreisen einen höchst segensreichen Einfluß. „Seine Schulen sind für lange Zeit eine strahlende Leuchte für das gesamte evangelische Volksschulwesen Deutschlands gewesen." (Heppe.) Auch förderte Rochow das Volksschulwesen durch treffliche pädagogische Schriften und Lehrbücher[1]).

Nachdem Rochows treuer Gehülfe Bruns infolge übermäßiger Anstrengung bereits 1794 (im 49. Lebensjahre) gestorben war, wurde Rochow selbst im Jahre 1805 aus seinem thatenreichen Leben abgerufen. Mit Recht sagt von ihm einer seiner Schüler: „Er war ein Lehrer des Volks im hohen Sinne, ein wahrer Edelmann."

§. 17. Pestalozzi.

1. Pestalozzis Lebensgeschichte.

Johann Heinrich Pestalozzi wurde am 12. Januar 1746 zu Zürich geboren. Sein Vater war Wund- und Augenarzt daselbst. Der frühe Tod desselben (1752) war für den Knaben ein folgenschweres Unglück. Von Natur schon weichlich angelegt, träumerisch und in sich gekehrt, hätte der junge Pestalozzi vor allem einer energischen männlichen Leitung bedurft. Die fromme Fürsorge seiner liebevollen Mutter und der braven Babeli, einer

---

[1]) Unter denselben verdienen außer dem schon erwähnten „Kinderfreunde" noch besonders hervorgehoben zu werden: „Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder Unterricht für Lehrer in niederen und Landschulen", ein Buch, in welchem die Volksschullehrer „mit den allgemein nötigen und nützlichen Wahrheiten sowie mit einer besseren Methode" bekannt gemacht werden sollen (cf. Stücke daraus bei Ostermann, päd. Lesebuch, S. 287 ff.); ferner „Katechismus der gesunden Vernunft", eine Anweisung zur katechetischen Entwickelung wichtiger Begriffe, und „Geschichte meiner Schulen".

treuen alten Dienstmagd, die an Pestalozzis Erziehung wesentlichen Anteil hatte, vermochte jenen Mangel nicht zu ersetzen. Da obendrein die dürftigen Vermögensverhältnisse das eingeschränkteste und zurückgezogenste Leben notwendig machten, lernte der Knabe die Außenwelt fast gar nicht kennen, kam mit Knaben seines Alters nur selten in Berührung und wurde ein Stubenhocker. Pestalozzi selbst sagt hierüber: „Das wirkliche Menschenleben war mir so fremd, als wenn ich nicht in der Welt lebte. In allen Knabenspielen war ich der ungewandteste und unbeholfenste unter meinen Mitschülern, was einige veranlaßte, ihr Gespött mit mir zu treiben. Ich kam Jahr aus Jahr ein nicht hinter dem Ofen hervor. Alle wesentlichen Mittel und Reize zur Entfaltung männlicher Kraft, männlicher Denkungsart und männlicher Übungen mangelten mir."

Um so reicher und tiefer entfaltete sich in der Zurückgezogenheit der mütterlichen Wohnstube des Knaben Gemütsleben im Umgange mit seiner frommen, liebevollen Mutter und der fürsorglichen Babeli. Von dauerndem Einfluß auf seine Gemütsbildung war auch ein mehrfach wiederholter Besuch bei seinem Großvater, einem schweizerischen Landpfarrer. Das Elend des unterdrückten Landvolkes, welches er hier aus eigener Anschauung kennen lernte, sowie des Großvaters treue Sorge für die Armen machten auf den Knaben den tiefsten Eindruck, und schon jetzt war es sein höchster Wunsch, dereinst für das Wohl der unterdrückten Menschheit wirken zu können.

In der Schule machte Pestalozzi sehr ungleiche Fortschritte. Reich begabt, drang er in das Verständnis der Dinge tiefer ein, als die meisten seiner Mitschüler; doch lernte er nichts sicher und formell korrekt, und was ihn gerade interessierte, das ergriff er mit solcher Leidenschaft, daß er darüber das Notwendigere nicht selten versäumte. Daher war seine Bildung von Anfang an einseitig und lückenhaft, und es ist begreiflich, daß seine Lehrer urteilten, es würde nie etwas Rechtes aus ihm werden.

So sind die Grundlinien seines späteren Wesens und Wirkens schon in seiner Kindheit deutlich vorgezeichnet. Jenes weltunkundige, unpraktische Wesen, an dem so manche seiner guten Bestrebungen scheiterte, die aufopfernde Liebe zum unterdrückten Volke und das rastlose Streben für seiner Mitmenschen Wohl, die geniale Tiefe seines Geistes bei aller Lückenhaftigkeit und Einseitigkeit seines Wissens: alles das liegt keimartig schon in seiner ersten Lebensperiode.

Nachdem Pestalozzi die lateinische Schule in Zürich absolviert hatte, bezog er die Züricher Akademie, um sich dem Studium der Theologie zu widmen. Er vertauschte die Theologie jedoch bald mit dem Studium der Rechtswissenschaft, teils weil er in seiner ersten Predigt mehrmals stecken geblieben war, teils weil er glaubte, „durch das Studium der Rechte eine Laufbahn zu finden, die geeignet wäre, ihm früher oder später Gelegenheit und Mittel zu verschaffen, auf den bürgerlichen Zustand seiner Vaterstadt und seines Vaterlandes einen thätigen Einfluß zu erhalten". Damals wurde Pestalozzi auch mit Rousseaus „Emil" bekannt, welcher ihn mächtig ergriff und in ihm „das träumerische Streben nach einem größeren segensreichen Wirkungskreise für das Volk noch erhöhte." In seinem lebendigen Drange, für Volkswohl thätig zu sein, schloß sich Pestalozzi dem von dem Züricher Professor Bodmer begründeten Verein der „Patrioten" an, dessen Bestrebungen auf eine Hebung der sittlichen, politischen und sozialen Verhält-

nisse, insonderheit auf Unterstützung und Verteidigung des von den städtischen Patriciern arg gedrückten schweizerischen Landvolks gerichtet waren. Dadurch aber geriet Pestalozzi in ein gespanntes Verhältnis zu den Züricher Patricierfamilien und verdarb sich auf diese Weise die Aussicht auf eine Anstellung im heimatlichen Staatsdienst. Deshalb, sowie seiner geschwächten Gesundheit wegen gab Pestalozzi auch die juristische Laufbahn wieder auf und beschloß Landmann zu werden. Auch als solcher glaubte er durch Einrichtung einer Musterwirtschaft dem Volke nützlich werden zu können. Nachdem er bei einem tüchtigen Landwirt (Tschiffeli in Kirchberg im Kanton Bern) ein Jahr in die Lehre gegangen war, begründete er selbst eine Ökonomie. Unterstützt von einem Züricher Handelshause, kaufte er 1768 eine Strecke Heideland im Aargau an, baute sich hier ein Haus und legte eine Krappflanzung an. Die neue Besitzung nannte er Neuhof. 1769 vermählte sich Pestalozzi mit der sieben Jahre älteren Agnes Schultheß, der Tochter eines vermögenden Züricher Kaufmanns; dieselbe ist ihm stets eine treue Lebensgefährtin gewesen, auch in den Zeiten der drückendsten Not, wie sie nun bald über das Ehepaar hereinbrachen. Die Wirtschaft nämlich ging schnell zurück, und Pestalozzi geriet in Schulden, teils weil er unglückliche Jahrgänge hatte, teils weil er selbst zu wenig praktisches Geschick besaß, um einer Ökonomie vorzustehen. Trotzdem gab er die Wirtschaft nicht auf, verband nun aber (1775) mit derselben eine Armenkinderanstalt, welche bald 50 Zöglinge zählte. Durch dieses Unternehmen wollte Pestalozzi zunächst sich selber wieder aufhelfen, zugleich aber war dasselbe ein Werk menschenfreundlicher Nächstenliebe, durch welches Pestalozzi, wie er selbst sagt, den Beweis liefern wollte, „daß der Ertrag verschiedener Arbeiten, zu welchen Kinder fähig sind, genugsam sei, die Kosten einer einfachen, aber den Bedürfnissen des ländlichen Lebens genugthuenden Auferziehung zu bestreiten." Die Kinder wurden im Sommer auf dem Felde, im Winter mit Spinnen, Weben und ähnlichen Arbeiten beschäftigt, wobei sie zugleich von Pestalozzi erziehlich überwacht wurden und einen notdürftigen Elementarunterricht erhielten. An dem grenzenlosen Ungeschick Pestalozzis, der z. B. das feinste Damast-Gespinnst erzwingen wollte, ehe die Kinder noch im Gröbsten sicher waren, scheiterte aber auch dieses Unternehmen. 1780 ging die Anstalt ein. Pestalozzi verlebte in Neuhof noch 18 schwere Jahre, auch in der drückendsten eigenen Not immer noch das Herz voll menschenfreundlicher Bestrebungen, denen er zunächst in verschiedenen schriftstellerischen Arbeiten Ausdruck gab.

Die erste seiner in Neuhof verfaßten Schriften war „die Abendstunde eines Einsiedlers" (1780), eine Reihe von Aphorismen, in denen die Grundgedanken seines pädagogischen Systems bereits deutlich zutagetreten. U. a. heißt es darin: „Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedrigsten Menschen. Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zwecke der Menschenbildung untergeordnet sein." „Warum forscht der Mensch nicht nach den Bedürfnissen seiner Natur, daß er darauf baue den Genuß und Segen seines Lebens?" „Durch Realkenntnis wirklicher Gegenstände muß zuerst der Geist

zur Wahrheit und Weisheit lenksam gebildet sein, ehe man sich hineinwagt in das tausendfache Gewirre von Wortlehren und Meinungen." „Die häuslichen Verhältnisse der Menschheit sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur; daher bist du, Vaterhaus, Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit." „Die Quelle der Gerechtigkeit und alles Weltsegens, die Quelle der Liebe und des Brudersinnes der Menschheit, diese beruht auf dem großen Gedanken der Religion, daß wir Gottes Kinder sind und daß der Glaube an diese Wahrheit der sichere Grund alles Weltsegens sei." — Bald darauf (1781) erschien Pestalozzis herrliches und vielgelesenes Volksbuch „Lienhard und Gertrud", eine Erzählung aus dem ländlichen Leben, in welcher Pestalozzi die Bedingungen nachweisen will, an welche der Aufschwung des sozialen und sittlichen Volkslebens geknüpft sei (in erster Linie Verbesserung der häuslichen Erziehung und des Familienlebens, besonders durch Einfluß der Mutter, demnächst eine vernünftige Schulbildung und eine gewissenhafte Obrigkeit). Unter den übrigen in Neuhof verfaßten Schriften sind noch hervorzuheben: „Christoph und Else" 1782, ein dem vorigen nachgeahmtes, aber weniger gelungenes Volksbuch, und „Nachforschungen über den Gang der Natur bei der Entwickelung des Menschengeschlechts" 1797.[1])

Das Jahr 1798 brachte in Pestalozzis Leben eine bedeutsame Wendung. In diesem Jahre nämlich verfiel, wie früher und später so viele andere Länder, auch die Schweiz französischer Willkür zum Opfer. Der Kanton Unterwalden wurde von den Franzosen arg verwüstet, die Stadt Stanz verbrannt, und eine große Menge verarmter und verwaister Kinder irrten im Lande umher. Ihr Unglück ging dem edelmütigen Pestalozzi tief zu Herzen; als er daher von einem Mitgliede der schweizerischen Regierung (Legrand) aufgefordert wurde, sich der Verlassenen anzunehmen, kam er dieser Aufforderung mit Freuden nach. Unter Beihülfe der Regierung richtete er in einem Kloster zu Stanz für die verlassenen Kinder eine Waisenanstalt ein und wurde Waisenvater. Bald hatte er gegen 80 Kinder beisammen, denen er — nur von einer Haushälterin unterstützt — nahezu alles in allem war. Die enormen Schwierigkeiten, mit denen er hier anfangs zu kämpfen hatte, schildert Pestalozzi selbst in einem Briefe an einen Freund folgendermaßen:

„Das neue Gebäude der Ursulinerinnen, welches mir die Regierung in Stanz zur Wohnung anwies, war, als ich ankam, teils noch nicht vollendet, teils zu dem Zwecke eines Waisenhauses keineswegs eingerichtet. An Geld zu den nötigen Einrichtungen der Sache ließ es mir die Regierung nicht fehlen; übrigens aber mangelte es an allem, und die Kinder drängten sich herzu, ehe weder Küche, noch Zimmer, noch Betten für sie in Ordnung sein konnten. Ich war in den ersten vier Wochen in einem Zimmer

[1]) Unter den genannten Schriften ist vor allen „Lienhard und Gertrud" zur Lektüre zu empfehlen. Vgl. die Ausgaben von Reclam (0,80 *M.*), von Meyer (in „Meyers Volksbüchern"; Preis 0,60 *M.*), von Fr. Mann (in H. Beyers „Bibliothek pädag. Klassiker"), von Fr. W. Bürgel (Paderborn 1886; Preis 1,50 *M.*), von Dr. J. Wychgram (Leipzig 1888, 1,50 *M.*; in Lindners „pädag. Klassikern"). Die Schrift ist auch in dem pädag. Lesebuche von Dr. Ostermann vollständig wiedergegeben.

eingeschlossen, welches keine 24 Schuh ins Geviert hatte. Der Dunstkreis war ungesund, schlechtes Wetter schlug noch dazu, und der Mauerstaub, der alle Gänge füllte, vollendete das Unbehagliche des Anfangs. Ich mußte im Anfang die armen Kinder wegen Mangel an Betten des Nachts zum Teil heimschicken. Diese alle kamen dann am Morgen mit Ungeziefer beladen zurück. Die meisten dieser Kinder waren, da sie eintraten, in dem Zustande, den die äußerste Zurücksetzung der Menschennatur allgemein zu seiner notwendigen Folge haben muß. Viele traten mit eingewurzelter Krätze ein, daß sie kaum gehen konnten; viele mit aufgebrochenen Köpfen; viele mit Hudeln, die mit Ungeziefer beladen waren; viele hager wie ausgezehrte Gerippe, gelb, grinsend, mit Augen voll Angst und Stirnen voll Runzeln des Mißtrauens und der Sorge; einige voll kühner Frechheit, des Bettelns, des Heuchelns und aller Falschheit gewöhnt; andere vom Elend erdrückt, duldsam, aber mißtrauisch, lieblos und furchtsam; zwischen hinein einige Zärtlinge, die zum Teil ehemals in einem gemächlichen Zustande lebten. Die waren voll Ansprüche, hielten zusammen, warfen auf die Bettel- und Hausarmen-Kinder Verachtung, fanden sich in dieser neuen Gleichheit nicht wohl, und die Besorgung der Armen, wie sie war, war mit ihren alten Genießungen nicht übereinstimmend, folglich ihren Wünschen nicht entsprechend. Träge Unthätigkeit, Mangel an Übung der Geistesanlagen und wesentlicher körperlicher Fertigkeiten waren allgemein. Unter zehn Kindern konnte kaum eins das ABC. Von anderem Schulunterricht oder wesentlichen Bildungsmitteln der Erziehung war noch weniger die Rede."

Mit welch aufopfernder Liebe sich Pestalozzi der Kinder annahm, wissen wir gleichfalls aus seinem eigenen Munde: „Außer einer Haushälterin allein, ohne Gehilfen, weder für den Unterricht der Kinder, noch für ihre häusliche Besorgung, trat ich unter sie und eröffnete meine Anstalt. Ich wollte es allein und ich mußte es schlechterdings, wenn mein Zweck erreicht werden sollte. Jede gute Menschenerziehung fordert, daß das Mutterauge in der Wohnstube täglich und stündlich jede Veränderung des Seelenzustandes ihres Kindes mit Sicherheit in seinem Auge, auf seinem Munde und seiner Stirn lese. Sie fordert wesentlich, daß die Kraft des Erziehers reine und durch das Dasein des ganzen Umfangs der häuslichen Verhältnisse allgemein belebte Vaterkraft sei. Hierauf baute ich. Daß mein Herz an meinen Kindern hange, daß ihr Glück mein Glück, ihre Freude meine Freude sei, das sollten meine Kinder vom frühen Morgen bis an den späten Abend in jedem Augenblick an meiner Stirn sehen und auf meinen Lippen ahnen. Ich war also vom Morgen bis Abend soviel als allein in ihrer Mitte. Alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, ging aus meiner Hand. Jede Hilfe, jede Handbietung in der Not, jede Lehre, die sie erhielten, ging unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Auge ruhte auf ihrem Auge. Meine Thränen flossen mit den ihren, und mein Lächeln begleitete das ihrige. Sie waren außer der Welt, sie waren außer Stanz, sie waren bei mir und ich war bei ihnen. Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank der meinige. Ich hatte nichts; ich hatte keine Haushaltung, keine Freunde, keine Dienste um mich, ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte; waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte; ich war am Abend der letzte, der ins Bett ging, und am Morgen der erste, der aufstand. Ich betete und lehrte

noch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen; sie wollten es so. Alle Augenblicke mit Gefahr einer doppelten Ansteckung umgeben, besorgte ich die beinahe unbesiegbare Unreinlichkeit ihrer Kleider und ihrer Personen. Dadurch war es denn freilich auch allein möglich, daß sich die Kinder allmählich an mich anschlossen."

Durch solch grenzenlose Liebe gewann sich Pestalozzi bald die Herzen der Kleinen und überwand er ihre Unarten und Fehler. — Er war seinen Kindern aber nicht bloß Verpfleger und Hausvater, sondern auch Lehrer; und zwar waren die Lehrversuche, welche er hier anstellte, von weitgehender Bedeutung, denn durch sie fand er „lehrend die Grundprincipien seiner Lehrmethode", und durch sie wurde er sich über seine pädagogische Bestimmung erst völlig klar.

Als im Jahre 1799 das Klostergebäude in Stanz den Franzosen zu einem Militär-Hospital eingeräumt werden mußte, ging Pestalozzis eben begründete Anstalt wieder ein. Mit blutendem Herzen trennte er sich von seinen Kindern. Doch stand es nun für ihn fest, daß er auf pädagogischem Gebiete seine dauernde Bestimmung zu suchen habe. Nachdem er durch einen kurzen Aufenthalt im Berner Oberland seine geschwächte Gesundheit einigermaßen wieder hergestellt hatte, übernahm er noch im Jahre 1799 die Stelle eines Nebenlehrers an einer untergeordneten Elementarschule (der „Hintersassenschule") in Burgdorf im Kanton Bern. Der Hauptlehrer dieser Schule, mit dem Pestalozzi gemeinschaftlich in demselben Zimmer unterrichten mußte, war ein ungebildeter Mann (Schuhmacher seines Zeichens), voller Mißtrauen und Eifersucht gegen Pestalozzi und ohne jedes Verständnis für dessen Bestrebungen. Er wußte Pestalozzi bei den Eltern der Schulkinder derart zu verdächtigen, daß diese erklärten, „sie wollten mit der neuen Lehre die Probe nicht an ihren Kindern machen lassen". Pestalozzi mußte deshalb diese Stelle bald wieder aufgeben, fand aber Anstellung an einer anderen Volksschule in Burgdorf („Lehrgottenschule"), wo es ihm besser erging und wo er zur vollsten Zufriedenheit seiner vorgesetzten Schulbehörde wirkte. Gleichwohl zog er es vor, als sich ihm die Gelegenheit dazu bot, eine eigene Erziehungsanstalt zu gründen (1800), für welche ihm die Regierung ein leerstehendes Schloß in Burgdorf einräumte und welche 2 Jahre später die staatliche Anerkennung erlangte. Seine ersten Mitarbeiter waren Krüsi, Tobler und Buß, und einer der ersten Zöglinge war Johannes Ramsauer, ein armer Knabe aus Appenzell, der später ein treuer und tüchtiger Gehülfe Pestalozzis werden sollte. Die Anstalt, mit welcher Pestalozzi auch eine Art Lehrerseminar verband, erfreute sich eines schnellen, fröhlichen Gedeihens.

Während seines Burgdorfer Aufenthalts nahm Pestalozzi auch seine schriftstellerische Thätigkeit wieder auf. Im Jahre 1801 verfaßte er hier das für die Pädagogik wertvollste seiner Werke „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". [1])

Leider wurde Pestalozzis segensreiches Wirken auch in Burgdorf bald beendet. Das Burgdorfer Schloß nämlich wurde von der Regierung für andere Zwecke in Anspruch genommen, und Pestalozzi mußte deshalb mit

---

[1]) Vgl. die Ausgaben von Reclam (Preis 0,40 M.); von Dr. Beck (Paderborn 1887, Preis 1,80 M.); von Karl Riedel (in Lindners „pädag. Klassikern") 2. Aufl., Wien 1890, 2 M., und von Fr. Mann (in H. Beyers „Bibliothek pädag. Klassiker"). Einen Auszug vgl. in Ostermanns päd. Lesebuch.

seiner Anstalt ausziehen; doch stellte ihm die Regierung das Kloster München-Buchsee zur Verfügung, wohin er 1804 mit seiner Anstalt übersiedelte. Hier übertrug Pestalozzi, der sich zum Dirigieren wenig befähigt zeigte, die Leitung der Anstalt auf Wunsch seiner Lehrer dem in der Nähe wohnenden Direktor Fellenberg[1]). Bald aber fühlte er sich in dieser Abhängigkeit sehr unbehaglich; als daher von Ifferten (am Neuenburger See) die Einladung an ihn erging, dort eine Erziehungsanstalt zu begründen, ging er freudig darauf ein und siedelte schon 1805 mit einigen seiner Lehrer und acht Zöglingen dorthin über. Ein halbes Jahr später folgten ihm die übrigen Lehrer nach.

Pestalozzis Institut in Ifferten war eine Unterrichts- und Erziehungsanstalt für Kinder aller Stände. Mit derselben war eine Art Lehrerseminar verbunden (neben Vorlesungen über Methodik namentlich praktische Ausbildung durch Beispiel und Übung). Die Anstalt gelangte bald zu großer Berühmtheit. Die ganze gebildete Welt verfolgte die Entwickelung derselben mit regem Interesse, und von allen Seiten, auch aus außerdeutschen Ländern, strömten ihr Zöglinge und Besucher zu. Thatsächlich verdiente das Institut in vielen Beziehungen alle Anerkennung. In einzelnen Unterrichtsfächern, namentlich in den sprachlichen Disciplinen und im Rechnen, wurden vortreffliche Leistungen erzielt[2]). Die unterrichtliche Methode zeigte im Verhältnis zu dem bisher Geleisteten in mancher Beziehung wirkliche Fortschritte, namentlich insofern als mit einer Entschiedenheit, wie dies nie zuvor geschehen war, in allen Unterrichtsfächern auf eine planmäßige, lückenlose Anordnung des Lehrstoffs gehalten und aller Unterricht auf die Anschauung begründet wurde.[3]) Auch durchwehte die Anstalt ein frischer, lebendiger Geist, der besonders durch die alles belebende und begeisternde Persönlichkeit Pestalozzis selbst geweckt und rege gehalten wurde. Daneben hatte das Institut freilich auch seine Mängel. Pestalozzis wunderliche Ansicht, daß alle Bildung auf die drei Elementarbegriffe: Wort, Form und Zahl zurückzuführen sei, sowie eine übertriebene Betonung des formalen Unterrichtszwecks führte zu einer einseitigen Bevorzugung der formalen Lehrfächer (Sprache, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen) und einer ungebührlichen Vernachlässigung der idealen und realen Unterrichtsfächer, welche mehr nur als Anhängsel des Sprachunterrichts behandelt wurden. Auch die unterrichtliche Methode war nicht frei von Verkehrtheiten; es sei nur erinnert an die mechanische Lehrform des Vor- und Nachsprechens, wie sie in Ifferten mit Vorliebe angewandt wurde, sowie an die mancherlei Übertreibungen in der Durchführung des an sich so richtigen Princips der Lückenlosigkeit (cf. dazu Band II, Geschichte des Raumlehre-, Rechen- und Sprachunterrichts). Pestalozzi selbst zeigte sich, wie in allen praktischen Dingen, so auch in der Praxis des Unterrichts[4]) und namentlich in der Leitung der

[1]) Fellenberg leitete in Verbindung mit Wehrli in Hofwyl eine landwirtschaftliche Armenschule, in welcher, nach dem Vorbilde Pestalozzis in Neuhof, aber mit besserem Erfolge, arme Kinder landwirtschaftlich beschäftigt und zugleich erzogen und unterrichtet wurden. (Wehrlischulen.)

[2]) cf. nähere Mitteilungen darüber bei H. R. Rüegg „pädag. Bausteine". Bern 1886, S. 80 ff.

[3]) Man vergl. dazu im II. Bande die Geschichte der einzelnen Unterrichtsfächer, namentlich des Rechen-, Raumlehre- und Sprachunterrichts.

[4]) Vergl. dazu Ramsauer „Skizze meines pädagog. Lebens" S. 6 ff.

Anstalt sehr ungeschickt; in der Wahl seiner Lehrer machte er oft die gröbsten Mißgriffe[1]). Hierdurch, sowie durch die vielen Störungen, denen die Anstalt infolge der unaufhörlichen Besuche ausgesetzt war, wurde der Unterricht in seinen Erfolgen vielfach beeinträchtigt. Auch trat die von Pestalozzi ursprünglich beabsichtigte Wirksamkeit für das niedere Volk mit der Zeit mehr und mehr in den Hintergrund, und rekrutierten sich die Zöglinge des Instituts je länger desto mehr aus den höheren Ständen. Endlich wurde durch den stets wachsenden Umfang der Anstalt, welche zeitweis einen Personalbestand von ca. 300 Personen aufwies, die Einheit und Eintracht des Anstaltslebens geschädigt und der ihr ursprünglich eignende Charakter gemütlicher Familiarität mehr und mehr verwischt. „Das Familienleben gestaltete sich in dem Institute mehr zu einem verfassungsmäßigen Staatsleben. Nun konnte der Einzelne leichter in der Menge sich verlieren; dadurch entstand dann der Eifer, sich geltend zu machen. Der Egoismus trat in immer schrofferen Formen hervor. Neid und Mißgunst wucherten in vielen Herzen." J. Ramsauer. Innerhalb des Lehrerkollegiums brachen ernste Mißhelligkeiten aus (namentlich zwischen Niederer und Schmidt), welche der zum Regieren ganz untaugliche Pestalozzi nicht bemeistern konnte. Infolgedessen schieden gerade die besten Lehrer nach und nach aus der Anstalt aus, und mußte diese im Jahre 1825 ganz aufgelöst werden. Pestalozzi verließ seine Anstalt mit den Worten: „Wahrlich, es ist mir, als machte ich mit diesem Rücktritte meinem Leben selbst ein Ende, so wehe thut er mir."

Von Isserten begab sich Pestalozzi zu seinem Enkel in Neuhof, wo er noch kurz vor seinem Tode seinen „Schwanengesang" schrieb, eine gedrängte Zusammenfassung seiner pädagogischen Gedanken. Er starb im Jahre 1827 zu Brugg im Aargau, wohin er, schwer krank, von Neuhof gebracht worden war, um dem Arzte näher zu sein. Auf seinem Grabe wurde ihm ein Denkmal gesetzt mit der Inschrift:

„Hier ruhet Heinrich Pestalozzi, geb. in Zürich am 12. Jänner 1746, gest. in Brugg am 17. Hornung 1827, Retter der Armen auf Neuhof, Prediger des Volks in Lienhard und Gertrud, zu Stanz Vater der Waisen, zu Burgdorf und Münchenbuchsee Gründer der neuen Volksschule, in Isserten Erzieher der Menschheit, Mensch, Christ, Bürger, alles für andere, für sich nichts, Segen seinem Namen." [2])

2. Pestalozzis Persönlichkeit.

Hören wir darüber einen der namhaftesten Schüler Pestalozzis, K. J. Blochmann, welcher den tiefen Eindruck, den Pestalozzis Persönlichkeit bei seinem Aufenthalt in Isserten auf ihn machte, in folgenden schönen Worten wiedergiebt:

„Wie die herrlichen Alpenländer mit ihren Riesenfelsen, Seen, Gletschern und Matten, über welche ich zu Pestalozzi wanderte, eine neue Welt für mich waren, die mich mit Wonne und Entzücken erfüllte, so öffnete sich mir auch in den Räumen des von Karl dem Kühnen erbauten Schlosses

---

[1]) Vergl. ebendort S. 25.

[2]) Sehr ausführliche, auf gründlicher Quellenforschung beruhende Mitteilungen über Pestalozzis Leben und Wirken cf. bei H. Morf „Zur Biographie Pestalozzis". 4 Bände. Winterthur, Verlag von Ziegler.

zu Ifferten eine neue Welt herrlicher Ansichten aus dem geistigen Lebensgebiete, die meine Seele befruchteten und schlummernde Keime zu frischer, lebenskräftiger Entwickelung brachten; und ich lege gern mit so vielen das dankbare Geständnis ab, daß die Jahre, die ich in ihnen verweilte, zu den schönsten und gewinnreichsten meines Lebens gehören. . . . .

Die Züge der im Vordergrunde stehenden großartigsten Persönlichkeit Pestalozzis selbst nur einigermaßen befriedigend zu zeichnen, wird mir jetzt ebenso schwer, als mir's einst in seiner Nähe ward, sie aufzufassen, da sie so viel Gegensätze und mannigfache Zerrissenheit darbieten. Sein Antlitz selbst spiegelte den Abdruck derselben. Das Ganze seiner Gesichtszüge war vielartig gewoben und verändert, durch die verschiedensten Gemütsaffekte bewegt. Bald lag darauf die zarteste Weichheit und Milde, bald herzzerreißender Schmerz und Traurigkeit, bald furchtbarer Ernst und bald ein Himmel von Liebe und Wonne. Seine tiefliegenden Augen quollen oft wie Sterne hervor, ringsum Strahlen werfend; oft wieder traten sie zurück, als blickten sie in eine innere Unermeßlichkeit. Seine Stirn war abgerundet, hinter des Alters Furchen die Glut der Jugend verbergend; der Ton seiner Stimme vielfach moduliert, dem sanften, lieblichen Worte und dem Donner des Zorns gleich dienstbar. Sein Gang war ungleich, bald hastig, bald bedächtig und wie im Sinnen verloren, bald kühn und imponierend, seine Brust breit gewölbt, sein Nacken dick und gebogen, und stark und straff die Muskeln seiner Glieder. Von kaum mittlerer Größe und von schmächtiger Gestalt, trat doch in Haltung und Bewegung eine Fülle von Dauer und eine Kraft hervor, mit der er unsäglichen Stürmen Trotz bot. Alles in seiner äußeren Erscheinung kündigte eine Persönlichkeit an, in der alle Saiten der menschlichen Natur tönten und die zum Träger tiefgreifender Ideen bestimmt war.

Ich habe wenig Menschen kennen gelernt, aus deren Lebensmitte ein so reicher Strom der Liebe floß, als aus seinem Herzen. Die Liebe war recht eigentlich sein Lebenselement, der unversiegbare göttliche Trieb, der von Jugend auf all seinem Streben und Wirken Richtung und Ziel gab. Wie es aber in der Natur der Liebe liegt, sich den Bedürfenden zuzuwenden, die Mangel Leidenden und Gedrückten zunächst zu erfassen, so zog ihn der Drang seiner Liebe mit einer nie gestillten Glut zu den Hütten der Armen im Volke, zu den Bedrängten und Unterdrückten. Diesen wollte er alles, was er an äußeren und inneren Gütern empfangen hatte, zu freudigem Opfer bringen; dafür war ihm nichts zu teuer, denn er suchte nie das Seinige. . . . .

Mit der Aufopferungskraft seiner Liebe verband er die höchste Uneigennützigkeit. Hatte er doch schon früher sein und seiner Frau Vermögen für seine menschenbeglückenden Bestrebungen eingesetzt und selbst in Kummer und Sorgen gelebt, um anderen zu helfen. In Ifferten war wohl der fünfte Teil seiner Zöglinge unentgeltlich aufgenommen. Ich war oft Zeuge, daß, wenn ein Vater mit dem vollen Vertrauen und sehnsuchtsvollen Wunsche, sein Kind ihm zu übergeben, zu ihm kam, ihm aber seine Mittellosigkeit gestand, er ihn teilnehmend fragte: was könnet ihr thun? Und ward dann vielleicht nur der vierte Teil der an sich nicht beträchtlichen Pension als das Mögliche bezeichnet, Pestalozzi wies ihn gewiß nie von sich. Geben, helfen, erfreuen, den letzten Gulden mit jemandem teilen, war

ihm so natürlich, wie dem Menschen das Atmen. Vor den Thoren Basels gab er einmal einem Bettler, den er im elendesten Zustande traf, seine silbernen Schnallen von den Schuhen und band sie mit Stroh zusammen, um in die Stadt gehen zu können. Die große Liebe machte es ihm nicht allein möglich, zeitliche Schätze und Bequemlichkeiten aufzuopfern, sie gab ihm auch eine Kraft der Selbstbeherrschung und der Beharrlichkeit, die um so größer und bewunderungswürdiger erscheint, je größer die Stürme waren, durch welche er sich durchkämpfen mußte.

Der Kraft der Liebe schreibt er selbst in einem Briefe an Stapfer die Überwindung aller Schwierigkeiten zu, welche ihm die Umstände und seine eigenen Gebrechen in den Weg legten: „Wenn ich mein Werk, wie es wirklich ist, ansehe, so war kein Mensch auf Erden unfähiger dazu, als ich. Es forderte ungeheures Geld, ich hatte nicht einmal geheures. Es forderte kalte, ruhige Ansichten, ich war der unruhigste Tropf, mein Kopf war so warm, daß ihn die Welt meiner Umgebung schon für verbrannt ansah; aber ich fand Männer der höchsten Ruhe zum Dienste meines Werkes. Es forderte tiefe, mathematische Kenntnisse; wenn eine unmathematische Seele gedacht werden kann, so bin ich sie. Mein Werk forderte Sprach- und Schulkenntnisse und ökonomische Ordnung, ich hatte keine und setzte es doch durch. Das that die Liebe; sie hat eine göttliche Kraft, wenn sie wahrhaft ist und das Kreuz nicht scheut."

Mit dieser Liebe war in ihm ein hoher Grad von Anspruchslosigkeit, Bescheidenheit und Demut innigst verbunden. Von letzterer insbesondere zeugen alle seine Schriften, am meisten die, welche er seinen „Schwanengesang" nannte, in welcher er im Anfange seiner achtziger Jahre auf sein mühseliges und kampfreiches Leben mit Wehmut und Dank zurückblickt und voll rührender Demut nur sich anklagt, nur seine Schwächen, seine Regierungsunfähigkeit als Ursache der Zerrüttungen bezeichnet, denen seine Anstalt wie fast jede seiner früheren Unternehmungen, unterlag. Unvergeßlich durch mein ganzes Leben wird mir der Eindruck bleiben, den wenige Monate nach meinem Eintritte in die Anstalt eine Rede Pestalozzis auf mich machte, die er an einem Bußtage vor allen Gliedern seines Hauses hielt. Sie war von Anfang bis zu Ende ein prüfender, tiefer Blick in sich selbst, ein Bekenntnis seiner Schwachheit, seiner Ungenügsamkeit und Untüchtigkeit für das große, schwere Werk seines Lebens und eine Demütigung vor Gott, der jenes Zöllners ähnlich, der an seine Brust schlug und rief: „Gott sei mir Sünder gnädig!" Was sind doch alle Bußpredigten der gepriesensten Kanzelredner, welche die Sünde derer, zu denen sie sprechen, mit aller Stärke der Beredsamkeit darstellen, gegen die Macht der Worte einer so tief gedemütigten Seele, die nur von ihrer Schuld redet! Wir alle, Große und Kleine, waren so mächtig erschüttert, daß gewiß jeder im stillen zu sich sprach: „Wenn der, den du so hoch verehrst und liebst, also vor Gott sich demütigt, was sollst du thun?"

Dieser Demut stand in seinem Gemüte ein Mut, ein Heldenmut zur Seite, wie solcher in gleicher Kraft in keines Menschen Seele, die nicht demütig ist, zur Erscheinung kommt. . . . . Er hatte durch die Demut allein jenen Heldenmut, mit dem er bei immer neuer Verkennung, immer neuer Zerstörung seiner Hoffnungen beharrlich festhielt an dem Werke seines Lebens bis zur Stunde seines Todes. . . . . Auch bei einzelnen Ereig-

nissen seines Lebens, namentlich bei eintretenden Gefahren, bewies Pestalozzi besonnene und mutige Entschlossenheit. . . . . Dabei war er doch harmlos und hingebend wie ein Kind, mild und gefällig, zartsinnig und gefühlvoll. Seine Gemütlichkeit war oft zum Entzücken, und seine Kindlichkeit machte ihm, so oft sie frei und ungetrübt waltete, alle Gemüter unterthänig. Nie habe ich von ihm ein feindseliges Wort über irgend einen Menschen gehört. . . .

Sein immer reger Geist übte auf seinen Körper eine seltene Kraft aus, die ihn selbst unter den heftigsten Schmerzen oft thätig erhielt. Seine Thätigkeit, sein Fleiß war außerordentlich; mit seltenen Ausnahmen war er jeden Morgen um zwei Uhr wach und begann seine schriftstellerischen Arbeiten; den Tag über war er viel mit Fremden beschäftigt, die seine Anstalt besuchten. Seine Unterhaltung war geistreich, anregend, originell, seine Sprache bilderreich, die Anwendungen oft überraschend wie der Blitz. Die Rastlosigkeit seines Strebens zeugte von der seltenen Kühnheit seines Geistes, das gewaltige Emporstreben einer ungebundenen Kraft, welche mehr mächtig anzuregen, als unmittelbar auf Menschen zu wirken vermochte; es fehlte ihm die ruhige Besonnenheit, Klarheit, der sichere Takt im Handeln, die gesellige Gewandtheit. Aber Großes und Unvergängliches ist unserm Geschlecht durch ihn geworden und wird als ein segensreiches Vermächtnis ihm bleiben. Die Gebrechen und Unvollkommenheiten hat der Tod hinweggenommen. So oft, wenn ich den Unvergeßlichen anschaute, da ich ihm noch nahe stand, erschien er wie ein großgewordenes Kind mit aller Herrlichkeit der kindlichen Natur, aber auch mit den Schwächen und Unvollkommenheiten derselben. Die Reinheit und Unschuld, der Glaube und die Liebe, die Milde und Hingebung des Kindes schmückten und adelten seine Seele bis ins Greisenalter; aber die Ruhe und Besonnenheit, die Umsicht und Vorsicht, die klare Herrschaft über Zustände und Personen, die den Mann zieren, mangelten ihm in hohem Grade. Aber wer will gegen den liebenswürdigen, begeisterten Greis einen Stein aufheben? Wie rührend waren diesfalls seine Selbstgeständnisse: „Zum Gewöhnlichen zu schwach, unruhig und unvorsichtig fast bei jedem Vorfalle, unüberlegt fast bei jedem Entschlusse, ungeschickt, unbehilflich und ungewandt fast in allem, was ich anfangen und leiten soll, sehe ich mich in einer Lebenslage, welche die höchste Ruhe, die größte Vorsicht, die tiefste Überlegung, Geschicklichkeit und Gewandtheit anspricht. Mein Werk forderte Heldenkraft, ich blieb unthätig; es forderte Weisheit des Lebens, ich hatte sie nicht; es forderte Kenntnisse, ich suchte sie nicht; es forderte Wirtschaft, ich war unwirtschaftlich; es forderte Regelmäßigkeit und Ordnung, ich war unordentlich und zerstreut —, und doch gelang mein Werk, Gott hob mich Elenden aus dem Staube, wie er wenig Elende aus dem Staube hob."

Er war die belebende Seele seines ganzen Hauses, alle durchdringend mit der Tiefe seines Geistes, mit der Reinheit seines Willens und der Stärke seiner Liebe. . . . . Über alle Schwächen und Fehler dieser großartigen Natur breiten sich die Strahlen seines hohen Geistes und seines liebekräftigen Gemütes so siegreich aus, daß die starken Schatten seines Lebens zwar nicht zu verkennen sind, aber das Gesamtbild desselben und seine erhabenen Gestaltungen von jedem Betrachtenden stets mit Bewunde-

rung und Liebe werden angeschaut und gewürdigt werden." — K. J. Blochmann „Pestalozzi; Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens." Leipzig 1846.

3. Pestalozzi als Pädagoge.

Wenn Pestalozzis Institut in Ifferten in manchen Stücken Treffliches leistete, so war dies weniger das unmittelbare Verdienst Pestalozzis, als das seiner Mitarbeiter. Er selbst war, wie in allen praktischen Dingen, so auch im Unterrichten und Erziehen, sehr unbeholfen und machte in dem einen wie in dem andern oft die größten Verkehrtheiten. Aber er erkannte und wollte das Richtige, und seine Ideen waren es, welche — gleichviel ob durch ihn selbst oder durch Vermittelung anderer — in seiner Anstalt zur Ausführung kamen.

Pestalozzis Gedanken über Erziehung und Unterricht waren zwar an und für sich nicht alle neu, sofern schon andere Männer vor ihm (Comenius, Rousseau u. a.) sie ausgesprochen hatten; für ihn aber waren sie dennoch neu, und sein Eigentum waren sie dennoch; denn er entlehnte sie nicht aus den Werken seiner Vorgänger, die er zu lesen verschmähte[1]), sondern er schöpfte sie aus der Tiefe seines eigenen Geistes.

Die wichtigsten seiner pädagogischen Ideen mögen hier in kurzen Umrissen zusammengestellt werden[2]).

Das höchste **Ziel** der Erziehung ist nach Pestalozzi die möglichst vollkommene und harmonische Ausbildung der menschlichen Kräfte oder die Emporbildung des Menschen zu wahrer Menschlichkeit. „Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedrigsten Menschen." (Abdst. e. Eins.). „Ich gelangte frühe zu der Überzeugung, daß es durchaus nicht die Ausbildung von irgend einer Art einzelner Kenntnisse, einzelnen Wissens und einzelner Fertigkeiten unseres Geschlechts, sondern die Ausbildung der Kräfte der Menschennatur selber ist, was das Wesen der Erziehung ausmacht." (Rede an mein Haus, 1818). In erster Linie gilt es die Ausbildung der religiös-ethischen Kräfte, auf denen vor allen die Würde und die Vollkommenheit des Menschen beruht. „Des Menschen eigentliche Kraft liegt in seinem Glauben und in seiner Liebe. In diesen liegt der heilige Vereinigungspunkt der Kräfte des Kennens, des Könnens, des Wissens und Thuns, durch den sie, diese Kräfte, erst wahre menschliche Kräfte werden. Die Kräfte des Herzens, der Glaube und die Liebe, sind für den Menschen eben das, was die Wurzeln für das Wachstum des Baumes." (Rede an mein Haus, 1818). „Das letzte Resultat der Menschenbildung, die Menschlichkeit, ist nur durch Unterordnung der Ansprüche unserer geistigen und physischen Anlagen unter die höheren Ansprüche der von Glauben und Liebe ausgehenden Sittlichkeit und Reli-

---

[1]) Pestalozzi rühmte sich einmal, „seit 30 Jahren kein Buch gelesen zu haben"; allerdings ein sehr zweifelhafter Ruhm!

[2]) Näheres vgl. in Dr. A. Vogels „systemat. Darstellung der Pädagogik J. H. Pestalozzis." Hannover 1886, C. Meyer, 3,80 *M*.

giosität unseres Geschlechts zu erzielen." (Schwanengesang). „Liebe und Glaube ist das A und O der naturgemäßen Bildung zur Menschlichkeit." (ebendort). — Diesem allgemeinen Zwecke der Menschenbildung ist jederzeit unterzuordnen die Berufs- und Standes-Bildung. Dieselbe hat die Aufgabe, „das Kind durch die Anwendung seiner Kräfte dahin zu erheben, daß es sich in den Schranken seines väterlichen Standes glücklich und gesegnet fühlt und aus freiem Willen mit Anstrengung und Eifer sich die Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben sucht, die es befähigen, seinen Stand, auch unter allen Schwierigkeiten und Mühseligkeiten, die er wie alle andern Stände hat, sich segensreich und befriedigend zu machen." (Lienhard und Gertrud).

Um dies Ziel der Erziehung zu erreichen, giebt es nur einen richtigen **Weg**; es ist der, den die Natur, und zwar speciell die Natur des menschlichen Geistes, dem Erzieher vorzeichnet. Die Entwickelung des menschlichen Geistes ist, wie die eines jeden natürlichen Organismus, unabänderlichen Naturgesetzen unterworfen; diese Naturgesetze des seelischen Lebens nun zu erforschen und ihnen zu folgen, darin allein besteht die rechte Methode der Erziehung und des Unterrichts. „Es ist keine wahre Kunst der Erziehung, es ist keine wahre Bildungskunst zur Menschlichkeit ohne Verehrung der göttlichen Ordnung der Bildungsgesetze, die in der Menschennatur selbst liegen, denkbar und möglich. Alle diesfälligen Maßregeln und Mittel, denen dies Fundament mangelt, sind, was ich mehrmals wiederholt, nichts anderes, als eitles Taglöhnen an dem Luftgebäude einer Scheinkultur, die die Kräfte der Menschennatur nur verwirrt und zerstört. . . . . Darum danke ich Gott, daß ich nicht eher dauernd Hand an eigentliche Volks- und Armenbildung habe legen können, bis ich zur Erkenntnis der diesfälligen höheren Ansichten und zur Überzeugung gelangt bin, die Erziehungskunst müsse wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden muß." (Rede an mein Haus, 1818.) — Gerade hierin, daß Pestalozzi die Form der Erziehung und des Unterrichts den ewigen Naturgesetzen des menschlichen Seelenlebens zu unterwerfen suchte, daß er eine psychologische Methode auszubilden bemüht war („ich will den Unterricht psychologisieren"), beruht das eigentlich Neue seines pädagogischen Systems und zugleich dessen größter Vorzug; und wenn es ihm selbst auch nicht gelungen ist, eine in allen Teilen wirklich psychologische, also der Natur des kindlichen Geistes konforme Methode auszugestalten, so ist er in dieser Hinsicht doch bahnbrechend gewesen.

Die wesentlichsten Erfordernisse einer psychologischen Methode sind nun nach Pestalozzi folgende:

a) Die Kräfte des Kindes sind, je nach ihrem Wert und ihrer Bedeutung für das Ganze des Erziehungszweckes, durch **Übung** zu entwickeln und zu stärken. „Jede unserer Kräfte wird nur durch das einfache Mittel ihres Gebrauchs naturgemäß entfaltet. So entfaltet der Mensch das Fundament seines sittlichen Lebens, die Liebe und den Glauben, nur durch die Thatsache der Liebe und des Glaubens (durch ihre wirkliche Bethätigung) naturgemäß. Hinwieder entfaltet er das Fundament seiner Geisteskraft, seines Denkens, nur durch die Thatsache des Denkens selber naturgemäß. Und

ebenso entfaltet er die äußeren Fundamente seiner Kunst- und Berufs-Kräfte, seine Sinne, Organe und Glieder, nur durch die Thatsache ihres Gebrauchs naturgemäß." (Schwanenges.).

b) Alle Erziehung und aller Unterricht ist auf das Fundament der **Anschauung** zu begründen. „Ich suchte die Gesetze, denen die menschliche Geistesentwickelung vermöge ihrer Natur selber unterworfen werden muß, um eine psychologische Unterrichtsmethode herauszuspinnen, und erkannte, daß kein menschliches Urteil reif sei, das nicht als Resultat einer in allen Teilen vollendeten Anschauung des zu beurteilenden Gegenstandes ins Auge fällt." „Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis; jede Erkenntnis muß von der Anschauung ausgehen und auf sie zurückgeführt werden können." „Wo dem Kinde die bestimmteste Klarheit in der Anschauung eines ihm definierten sinnlichen Gegenstandes mangelt, da lernt es bloß mit Worten aus der Tasche spielen, sich selbst täuschen und blindlings an Töne glauben, deren Klang ihm keinen Begriff beibringen oder einen anderen Gedanken veranlassen wird, als daß es eben einen Laut von sich gegeben habe. Schwämme wachsen beim Regenwetter schnell auf jedem Misthaufen, und auf die gleiche Weise erzeugen anschauungslose Definitionen ebenso schnell eine schwammige Weisheit, die aber am Sonnenlicht sehr schnell sterben und den heiteren Himmel als das Gift ihres Daseins anerkennen muß." (Wie Getrud ihre Kinder lehrt).

Darum soll zunächst der Unterricht stets von der Anschauung ausgehen, sei es von der sinnlichen Anschauung, indem konkrete Gegenstände und Erscheinungen den Sinnen zu genauer Auffassung dargeboten werden; sei es von jener mehr geistigen Anschauung, welche die neu aufzunehmenden Vorstellungen an bekannte, oder doch in dem Gesichtskreis des Kindes liegende Vorstellungen (Beispiele, Gleichnisse, Selbsterlebtes rc.) anknüpft und dadurch zur Klarheit bringt[1]).

Das Princip der Anschauung gilt aber auch für die Erziehung im engeren Sinne. Auch hier muß das anschauliche Beispiel und das eigene Erleben der Lehre voraufgehen. Ehe das Kind über seine sittlichen Verpflichtungen belehrt wird, muß ihm das Gute vorgelebt und in konkreten Erscheinungen gezeigt werden. Die religiösen Beziehungen und Verpflichtungen kann das Kind nur dann begreifen und erfüllen, wenn es zuvor in menschlichen Verhältnissen Ähnliches angeschaut und erlebt hat. „Wie das Vorlaufen der Definition vor der Anschauung die Menschen allgemein zu anmaßlichen Maulbräuchern macht, ebenso führt das Vorherlaufen der wörtlichen Lehre von der Tugend und vom Glauben vor der Wirklichkeit der lebendigen Anschauung der Tugend und des Glaubens selber den Menschen bezüglich der Tugend und des Glaubens zu ähnlichen Verirrungen hin." „Das sehe ich bald: die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und die Fertigkeit des Gehorsams müssen in mir entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann. Ich muß Menschen lieben, ich muß Menschen trauen, ich muß Menschen danken, ich muß Menschen gehorsamen, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu lieben, Gott zu danken, Gott zu vertrauen und

---

[1]) Näheres hierüber ist in den histor. Abschnitten im II. Bande dieses Lehrbuches zu vergleichen.

Gott zu gehorsamen. Denn wer seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, wie will der seinen Vater im Himmel lieben, den er nicht sieht?"

Namentlich ist es das Verhältnis des Kindes zur Mutter, aus welchem die ersten Anfänge des religiös-sittlichen Lebens sich entwickeln. „Menschenliebe, Menschenvertrauen geht von dem Verhältnis aus, welches zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat. Die Mutterliebe entfaltet im Kinde den Keim der Liebe, so daß es die Mutter, dann Menschen lieben lernt, der Mutter gehorchen, dann Menschen gehorchen lernt. Endlich: ich glaubte an meine Mutter, ihr Herz zeigte mir Gott; Gott ist der Gott meiner Mutter, er ist der Gott meines Herzens, er ist der Gott ihres Herzens. Mutter! Mutter! Du zeigtest mir Gott in deinen Befehlen, und ich fand ihn in meinem Gehorsam. Mutter! Mutter! wenn ich Gott vergesse, vergesse ich deiner."

c) Der Gang der Erziehung und die Anordnung des Unterrichtsstoffes muß in genauester Übereinstimmung stehen mit dem natürlichen Entwicklungsgange des kindlichen Geistes.

Es muß überall mit dem Leichtesten und Einfachsten begonnen werden; diese elementaren Anfänge müssen bis zur größten Sicherheit und Vollkommenheit geübt werden und dann in lückenlosem, stufenweisem Fortschreiten immer nur weniges zu dem schon vollkommen Gelernten hinzugefügt werden. „Der Mechanismus der sinnlichen Menschennatur ist in seinem Wesen den nämlichen Gesetzen unterworfen, durch welche die physische Natur allgemein ihre Kräfte entfaltet. Nach diesen Gesetzen soll aller Unterricht das Wesentlichste seines Erkenntnisfaches unerschütterlich tief in das Wesen des menschlichen Geistes eingraben, dann das weniger Wesentliche nur allmählich, aber mit ununterbrochener Kraft, an das Wesentliche anketten und alle seine Teile bis in das Äußerste seines Faches in einem lebendigen, aber verhältnismäßigen Zusammenhange mit demselben erhalten." (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt).

In der weiteren Ausführung dieser an sich vollkommen richtigen Gedanken ist Pestalozzi freilich nicht immer glücklich gewesen. Den Grundsatz der „Lückenlosigkeit" dehnte er — wenigstens soweit es sich um die Anfangsgründe des Unterrichts handelt — zu der übertriebenen Forderung aus, daß jedes einzelne Moment eines Unterrichtsfaches, ehe man zu einem neuen fortschreite, nach allen denkbar möglichen Richtungen vollkommen erschöpft werden müsse, daß also z. B. im geometrischen Unterricht, bevor man zum Dreieck übergehe, alle möglichen Verbindungen zweier gerader Linien vorgeführt werden müßten, oder daß in dem elementaren Leseunterricht vor dem eigentlichen Lesen zunächst alle Konsonanten zu jedem Vokal in alle möglichen Verbindungen gebracht werden müßten ꝛc. Es liegt auf der Hand, daß eine derart übertriebene Gründlichkeit in keinem Zusammenhange mehr steht mit den Gesetzen einer naturgemäßen Geistesbildung; diese verlangen eine erschöpfende Behandlung des Unterrichtsstoffes nicht in dem weitesten Umfange, welchen dieser Stoff an sich gestattet, sondern nur insoweit, als es den subjektiven Bildungsbedürfnissen des Zöglings angemessen ist, d. h. so daß nichts, was für die Bildung des Zöglings von Belang ist, übergangen und das Verständnis jedes nachfolgenden Moments durch das vorhergehende gehörig vorbereitet wird. Auch sonst ließ sich Pestalozzi bei der Anordnung

des Unterrichtsstoffs oft mehr durch die Beschaffenheit und Gliederung dieses Stoffes selbst bestimmen, als durch die Rücksicht auf den psychologischen Entwickelungsgang des Zöglings, welche er im Princip doch so sehr betonte.

d) Aller Unterricht ist auf **„Wort, Form und Zahl"**, als die Grundelemente aller Geistesbildung, zurückzuführen. Pestalozzi versuchte aus der Natur des menschlichen Geistes, speciell aus der Art, wie er die äußeren Dinge auffaßt, die allgemein notwendigen, für jede Geistesbildung unerläßlichen Bildungsmittel abzuleiten, um aus ihnen dann zugleich den Begriff und Umfang einer allgemein menschlichen Elementarbildung zu konstruieren. So gelangte er zu jener bekannten Dreiheit von Wort, Form und Zahl, unter welche er alle elementaren Unterrichtsfächer unterzuordnen suchte, auf diese Weise zugleich eine einheitlichere Gestaltung und Konzentration des Unterrichts erstrebend. „Ich warf einmal mein Augenmerk ganz auf die Art und Weise, wie sich ein gebildeter Mensch in jedem Falle benimmt und benehmen muß, wenn er sich irgend einen Gegenstand, der ihm verwirrt und dunkel vor die Augen gebracht wird, gehörig auseinandersetzen und allmählich klar machen will. Er wird in diesem Falle allemal sein Augenmerk auf folgende drei Gesichtspunkte werfen und werfen müssen: 1. wie viel und wievielerlei Gegenstände vor seinen Augen schweben, 2. wie sie aussehen, was ihre Form und ihr Umriß sei, 3. wie sie heißen. Ich urteilte also: Zahl, Form und Sprache sind gemeinsam die Elementarmittel des Unterrichts, von denen die Kunst (des Unterrichts) ausgehen muß." (Wie Gertrud 2c.). Dem Begriff der Zahl ordnete er die Rechenkunst unter, dem Begriff der Form die Geometrie, Zeichen- und Schreibkunst, dem des Worts das Lesen, die Sprachlehre und die Gesangeskunst.

Daß diese Zurückführung des gesamten Elementarunterrichts auf die Dreiheit von Wort, Form und Zahl nur einen systematischen Wert hat, ist leicht ersichtlich. Und nicht einmal dem Begriffe nach umfaßt jene Dreiheit den gesamten elementaren Lehrstoff; weder für die Realien noch auch für die religiös-sittlichen Bildungsstoffe bietet sie Raum, woraus es sich erklärt, daß diese Gegenstände in Pestalozzis Anstalt über den formalen Lehrfächern thatsächlich sehr vernachlässigt wurden.

Immerhin ist die Idee, daß aus der Natur des Geistes ein Schema fundamentaler Bildungsmittel abgeleitet werden müsse, als ein tiefsinniger und geistvoller Gedanke anzuerkennen.

Die wichtigste Erziehungs- und Lehrstätte ist nach Pestalozzi nicht die Schule, sondern die Familie. Die natürlichste Lehrerin und Erzieherin des Kindes ist die Mutter. „Ich will", so sagt Pestalozzi, „die Bildung des Volks in die Hand der Mütter legen." Um jede Mutter, auch das einfachste Bauernweib, in Stand zu setzen, ihre Kinder methodisch zu unterrichten und zu erziehen, war er bestrebt, „die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könne, seine Kinder zu lehren, um allmählich die Schulen für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen." Pestalozzi hat zur Vereinfachung des elementaren Unterrichts in der That manches beigetragen (Einertabelle, Lesemaschine, das Schreiben auf der Schiefertafel mit dem Griffel); trotzdem wird sein Gedanke, den elementaren Unterricht ganz dem elterlichen Hause zu überlassen, niemals zu realisieren sein.

Von Pestalozzis Einfluß auf die Gestaltung der deutschen Volksschule wird unten (Geschichte des Volksschulwesens) des näheren die Rede sein.

§. 18. Die übrigen Pädagogen des 19. Jahrhunderts.

Neben und nach Pestalozzi haben sich im Laufe des 19. Jahrhunderts hauptsächlich noch folgende Männer um die Pädagogik verdient gemacht:

1. mehr nach der praktischen Seite hin, namentlich als Förderer des Volksschul- und Seminarwesens:

a) Bernhard Overberg (1754—1826), katholischer Geistlicher, seit 1783 Vorsteher der Normalschule zu Münster, wo er mit großem Erfolge als Lehrerbildner thätig war; Meister der Lehrkunst; für die Ausgestaltung des katholischen Volksschulwesens im Münsterlande von reformatorischer Bedeutung. Sehr lesenswert seine „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht."[1])

b) Bernhard Christoph Ludwig Natorp (1774—1846), preußischer Schulrat in Potsdam und Münster, entschiedener Anhänger Pestalozzis und in dessen Geiste für die Hebung des preußischen Volksschul- und Seminarwesens mit besonderem Erfolge wirksam.

Im gleichen Sinne wirkten in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts die preußischen Schulräte C. A. Zeller, v. Türk, Weiß, Runge, Bernhardt, Zerrenner u. a.

c) Gustav Friedrich Dinter (1760—1831), Seminardirektor in Dresden (1797—1807) und später Schulrat in Königsberg (1817—1831). Bei seinem Amtsantritt in Königsberg schrieb er an den preußischen Minister von Altenstein: „Ich will jedes preußische Bauernkind für ein Wesen ansehen, das mich bei Gott verklagen kann, wenn ich ihm nicht die beste Menschen- und Christenbildung schaffe, die ich ihm zu schaffen vermag." Redlich hat er sein Wort gehalten. Mit aufopfernder Pflichttreue in seinem Berufe thätig und zugleich mit den trefflichsten pädagogischen Gaben ausgerüstet, hat er das Volksschulwesen Ostpreußens um ein Bedeutendes vervollkommnet. Besonders wirksamen Einfluß gewann er auf dasselbe durch seine mit unermüdlichem Eifer betriebenen Visitationsreisen, welche er dazu benutzte, die Volksschullehrer in jeder Weise zu fördern und anzuregen, sie auf ihre Fehler aufmerksam zu machen, ihnen allerlei praktische Winke zu erteilen, Musterlektionen zu halten ꝛc.[2]). In dem Unterricht legte Dinter besonderes Gewicht auf die katechetische Lehrform (Sokratik), die er selbst mit Meisterschaft übte und durch sein Vorbild, sowie durch einschlägige Schriften („die vorzüglichsten Regeln der Katechetik", „Unterredungen über den lutherischen Katechismus")[3]) wesentlich förderte. Vgl. dazu Bd. II, Gesch. des Rel.-Unt., §. 6.

d) Heinrich Stephani (1761—1850), als protestantischer Schulrat zu Ansbach für die Hebung des fränkischen Volksschulwesens in ähnlicher

---

[1]) Einen Auszug daraus cf. in Ostermanns päd. Lesebuch, S. 479—512.

[2]) Wie ernst es Dinter damit nahm, die Lehrer zu fördern, erhellt u. a. aus einem uns erhaltenen Briefe Dinters an einen Lehrer, in welchem er diesem auf Grund einer kurz vorher abgehaltenen Schulvisitation die ausführlichsten praktischen Winke erteilt. Vgl. Ostermann päd. Lesebuch, S. 539 ff.

[3]) Auszüge daraus cf. in Ostermanns pädag. Lesebuch, S. 512 ff.

Weise thätig, wie Dinter in Ostpreußen; zugleich tüchtiger pädagogischer Schriftsteller; durch seine „Hand- und Wandfibel“ (1802) und seine „methodische Anweisung zum Leseunterricht“ (1804) hat er der Lautiermethode bedeutend Vorschub geleistet.

e) Wilhelm Harnisch (1787—1864), Seminarlehrer in Breslau (1812—1822) und Seminardirektor in Weißenfels (1822—1842); hervorragender praktischer Schulmann, der sich besonders durch Heranbildung zahlreicher tüchtiger Volksschullehrer rühmlichst verdient gemacht hat. Auch in weiteren Kreisen hat Harnisch durch treffliche Lehrbücher und pädagogische Schriften (z. B. „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen“) anregend gewirkt. Über seine Leistungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts cf. Bd. II, Gesch. d. Rel.-Unt., §. 7.

f) Adolf Diesterweg, nächst Pestalozzi auf dem Gebiete des Volksschulwesens unstreitig der einflußreichste Pädagoge dieses Jahrhunderts.

Diesterweg wurde 1790 zu Siegen in Westfalen geboren, wo sein Vater Amtmann war. Aus dem Umgange mit Natur und Menschen, mit denen er besonders als treuer Begleiter seines Vaters auf dessen Amtsreisen näher vertraut wurde, lernte er in seiner Jugend mehr, als aus dem Schulunterricht. Nachdem er die lateinische Schule absolviert hatte, studierte er in Herborn und Tübingen Philosophie, Geschichte und Mathematik (1808—1811). Darauf war er zunächst eine Reihe von Jahren an verschiedenen Orten (Worms, Frankfurt, Elberfeld) als Gymnasiallehrer thätig.

Infolge persönlichen Verkehrs mit Schülern Pestalozzis, dessen Ideen ihn mächtig ergriffen, sowie insonderheit durch den Umgang mit Wilberg, einem hervorragend tüchtigen Schulmanne aus der Schule Rochows, Vorsteher eines Erziehungsinstituts in Elberfeld, — wurde Diesterwegs Interesse mehr und mehr auf das Volksschulwesen hingelenkt, und beschloß er, sich ganz dem Dienste des Volksschulwesens zu widmen. Nachdem er die Regierung mit seinen Absichten bekannt gemacht hatte, wurde er 1820 als Direktor an das neubegründete Seminar zu Mörs berufen. Hier, sowie in Berlin, wo er 1831—1847 Direktor des Stadtschullehrerseminars war, entfaltete Diesterweg eine außerordentlich einflußreiche Wirksamkeit. Mit ausgezeichneten Erzieher- und Lehrgaben ausgestattet und mit der aufrichtigsten Begeisterung seinem Berufe ergeben, hat er vor allem als Lehrerbildner Hervorragendes geleistet. Bei der Ausbildung der Seminaristen kam es ihm vor allem darauf an, „die jungen Leute zu lebendigem Streben anzuregen, in ihnen die Bildung zu begründen, sie mit Liebe zum Amt und zu den Kindern zu erfüllen, als Kern der Bildung sittlich-religiöse Gesinnungen und Grundsätze hervorzurufen, sie zu Weckern der Volkskraft zu stempeln und vernünftig zu machen.“ Seine Schüler hingen an ihm mit der größten Begeisterung, folgten seinem überaus klaren und anregenden Unterrichte, den Diesterweg mit Vorliebe nach der dialogischen Lehrform erteilte, mit der größten Spannung und wurden durch ihn in seltener Weise geistig gekräftigt und zu dauerndem Streben angeregt. Eine große Anzahl der tüchtigsten Volksschullehrer ist aus Diesterwegs Schule hervorgegangen.

Auch durch treffliche pädagogische Schriften und Lehrbücher hat Diesterweg das Volksschulwesen bedeutend gefördert. Es sind unter denselben besonders hervorzuheben: „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ (in Verbindung mit mehreren anderen Schulmännern heraus-

gegeben)[1], „Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde“, „praktisches Rechenbuch“ (in Gemeinschaft mit Heuser herausgegeben) und die „rheinischen Blätter“, eine pädagogische Zeitschrift, welche Diesterweg in Mörs begründete.

Als Pädagoge vertrat Diesterweg im wesentlichen die Richtung Pestalozzis; doch hat er dessen Ideen in vielen Beziehungen noch geklärt, weiter ausgebildet und für die Unterrichtspraxis fruchtbar gemacht.

Diesterwegs religiöser Standpunkt war, bei aller Ehrlichkeit seiner Gesinnung, ein sehr freier. Als er mit seinen freisinnigen Ideen mehr und mehr an die Öffentlichkeit trat, die Orthodoxie und die geistliche Schulaufsicht bekämpfte und der konfessionslosen Schule das Wort redete, wurde seine Stellung als Seminardirektor in Berlin unhaltbar, und erhielt er 1847 seine Entlassung. Nachdem er auch in den letzten Jahren seines Lebens für Freiheit und Fortschritt der Schule unablässig gekämpft hatte, starb er 1866 den 7. Juli zu Berlin. Auf seinem Grabe ist ihm kürzlich ein marmornes Ehren-Denkmal errichtet.

g) Außer den genannten Pädagogen haben noch viele andere Schulmänner dieses Jahrhunderts um die Ausbildung der Volksschule und des Volksschulunterrichts sich verdient gemacht: J. B. Graser (kath. Schulrat in Baiern, † 1841), eifriger Förderer der Schreiblesemethode, H. Graefe († 1868 als Rektor der Bürgerschule in Bremen), Verfasser des von Volksschullehrern viel gelesenen Buches „die deutsche Volksschule“, B. v. Denzel (württemb. Geistlicher, † 1838), welcher den Anschauungsunterricht wesentlich gefördert hat; ferner Curtmann, Lüben, Scholz, Stubba, Hentschel, Dittes, Kehr, Wichard Lange u. m. a.; doch kann all diesen Männern eine eingehendere Darstellung hier nicht gewidmet werden, zumal ihrer methodischen Leistungen in der Unterrichtslehre nähere Erwähnung gethan werden wird.

2. Als Vertreter der allgemein-wissenschaftlichen Pädagogik:

a) August Hermann Niemeyer (1754—1828), Professor in Halle und Mitdirektor des Franckeschen Waisenhauses. Sein pädagogisches Hauptwerk „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ (1799) ist die erste wirklich systematische Darstellung der Pädagogik, welche auf deutschem Boden erschienen ist. Auch enthält dies Werk einen der frühesten Versuche einer Geschichte der Pädagogik.

b) Fr. H. Chr. Schwarz (1766—1837), Professor der Theologie in Heidelberg. Unter seinen pädagogischen Schriften sind zwei besonders hervorzuheben: 1. „Erziehungslehre“ (auch eine Geschichte der Erziehung enthaltend) und 2. „Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik“ (neu herausgegeben von Curtmann).

c) Joh. Mich. Sailer (1751—1832), katholischer Professor der Theologie in Ingolstadt, Dillingen und Landshut, zuletzt Bischof in Regensburg. Von ihm: „Über Erziehung für Erzieher“.

d) Christian Palmer, Professor der Theologie in Tübingen, † 1875,

---

[1]) cf. die Ausgabe von Karl Richter, Frankfurt a. M. 1890, Moritz Diesterweg. Einen Auszug cf. in Ostermanns pädag. Lesebuch S. 541—574.

Verfasser der in streng christlichem Geiste gehaltenen „evangelischen Pädagogik“.

e) Von den unter Nr. 1 bereits aufgeführten Schulmännern sind auch hier wieder hervorzuheben: a) Graser, als Verfasser des Werkes „Divinität (Göttlichkeit) oder Prinzip der einzig wahren Menschenbildung ꝛc.“, b) Denzel mit seiner „Einleitung in die Erziehungslehre“, c) Graefe mit seiner „allgemeinen Pädagogik“ und d) H. Stephani als Verfasser des „Systems der öffentlichen Erziehung“.

f) Unter den deutschen Philosophen dieses Jahrhunderts hat vor allen Johann Friedrich Herbart (geb. 1776 in Oldenburg, Professor der Philosophie in Königsberg und Göttingen, † 1841) die pädagogische Wissenschaft gefördert. Angeregt durch Pestalozzi und an dessen Ideen anknüpfend, suchte er die Pädagogik wissenschaftlich zu fundamentieren in der Psychologie. Sein Verdienst ist es, die pädagogische Psychologie, zu welcher sich bei Pestalozzi nur schwache Anfänge finden, zum wissenschaftlichen System ausgebildet zu haben. Die Aufgaben der Erziehung leitete er aus der Ethik ab und bestimmte als höchstes Ziel der Erziehung die „Charakterstärke der Sittlichkeit“. Auch der Unterricht hat in erster Linie dieses ethische Ziel zu verfolgen (daher „erziehender Unterricht“), um so mehr, da gerade er die wirksamsten Erziehungs-Mittel an die Hand giebt. Nach Herbarts psychologischen Voraussetzungen ist nämlich das Streben und Wollen des Menschen ganz und gar bedingt durch die Gestaltung seines Gedankenkreises, insonderheit durch das Maß mechanischer Stärke, mit welcher sich die verschiedenen Vorstellungen und Vorstellungsmassen in dem Bewußtsein geltend machen. Um daher das Wollen des Kindes in die Bahn des sittlich Guten zu lenken, hat der Unterricht das ethische Gedankenmaterial in dem Geiste des Kindes zur größtmöglichen Stärke zu erheben und zu dem Ende nicht nur für klarste Auffassung und sicherste Aneignung, sondern namentlich auch für eine möglichst innige und vielseitige Verknüpfung der betr. Gedanken — unter einander sowohl wie mit den übrigen Vorstellungsmassen — Sorge zu tragen. Die Herbartsche Pädagogik legt deshalb großes Gewicht auf die „Konzentration“ des Unterrichts. Dem erziehenden Unterrichte sollen „Regierung“ und „Zucht“ zur Seite bzw. voraufgehen: die „Regierung“ mehr nur als die propädeutische Thätigkeit des Erziehers, welche (durch zweckmäßige Beschäftigung, durch den Zwang des Gesetzes, durch Gewöhnung an feststehende äußere Ordnungen ꝛc.) allen äußeren und inneren Störungen der erziehlichen Einwirkung vorbeugen und den Zögling für letztere empfänglich machen soll; die „Zucht“ dagegen als eine eigentlich erziehliche Ergänzung des Unterrichts, welche auf dem Wege persönlicher Einwirkungen (durch Umgang, Vorbild, Aufmunterung ꝛc.) die durch den Unterricht in dem Kinde geweckten guten Bestrebungen in ein eigentliches Wollen umsetzen und zu freier Bethätigung derselben dem Kinde Gelegenheit schaffen soll. — Weiter ausgebildet und verbreitet ist die Herbartsche Pädagogik besonders von Waitz, Strümpell, Stoy und Ziller[1]).

---

[1]) Unter Herbarts pädagogischen Schriften sind hervorzuheben: „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“, „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ und „Aphorismen zur Pädagogik“. Einen übersichtlichen Auszug aus

Ebenso wie Herbart suchte auch Fr. Ed. Beneke (Professor in Berlin, † 1854) die Pädagogik auf Psychologie zu begründen, gelangte dabei aber zu wesentlich anderen Ergebnissen, als Herbart. Als gegenwärtiger Vertreter der Benekeschen Richtung ist namentlich Dr. Dittes in Wien zu erwähnen.

g) Auch manche unserer deutschen Dichter haben pädagogische Fragen in den Bereich ihres Denkens und Dichtens hineingezogen, so Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Rückert und namentlich Jean Paul, dessen „Levana[1]) oder Erziehungslehre“, wenn auch in mehr poetischer als streng wissenschaftlicher Form gehalten, doch viele treffliche pädagogische Gedanken enthält.

h) Als die hervorragendsten historisch-pädagogischen Werke seien zuletzt noch erwähnt: a) K. v. Raumer, „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit“. 4 Bde. b) Karl Schmidt, „Geschichte der Pädagogik, in weltgeschichtlicher Entwickelung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker dargestellt“. 4 Bände; 4. Aufl., neu bearbeitet von Dr. Dittes und Dr. Hannack. c) Karl Adolf Schmid, „Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit“. 3 Bde. d) Heppe, „Geschichte des deutschen Volksschulwesens“. 4 Bde. e) Franz Anton Specht, „Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts“.

§. 19. Kurze pragmatische Übersicht über die geschichtliche Entwickelung des deutschen Volksschulwesens.

1. Bis zur Reformation.

Die Volksschule ist die Bildungsanstalt, welche allen Menschen, ohne Unterschied des Geschlechts, des Standes und des künftigen Berufs, diejenigen Elemente intellektueller und religiös-sittlicher Bildung aneignen will, auf welche jeder Mensch als solcher Anspruch erheben darf. Ein Volksschulwesen wird sonach nur da sich ausgestalten können, wo eine humane Weltanschauung herrschend ist, wo also die unveräußerlichen Menschenrechte eines jeden Menschen als solche anerkannt werden und insonderheit jedem Menschen ein gewisses Anrecht auf geistige Bildung zugesprochen wird. Der Weltanschauung und dem Leben der vorchristlichen Völker fehlte es in vielen Beziehungen an wahrer Humanität (vgl. oben §. 1, 3), daher denn auch

---

Herbarts Schriften (mit dessen eignen Worten) cf. in Dr. Ernst Wagners „vollständiger Darstellung der Lehre Herbarts (Psychologie, Ethik und Pädagogik)“. 4. Aufl. Langensalza 1889, Greßler. 4 *M.* Einen kürzeren Auszug cf. in Ostermanns pädagog. Lesebuch, S. 574 ff. — Zur ersten Einführung und Orientierung sehr zu empfehlen die populär gehaltene Schrift „die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoy's, in ihren Grundlehren gemeinfaßlich dargestellt ꝛc.“ von Dr. G. Fröhlich. 4. Aufl. Wien 1887, Pichler, 2,50 *M.*

[1]) Levana = Name einer altrömischen Göttin, deren Einfluß man es zuschrieb, daß der Vater sein neugeborenes Kind aufhob und sich dadurch verpflichtete, es aufzuziehen. cf. die Ausgabe von Dr. Karl Lange; Langensalza 1886, H. Beyer. Einen Auszug cf. in Ostermanns pädagog. Lesebuch S. 595 ff.

in dem vorchristlichen Altertum eine wirklich allgemeine Volksbildung nicht zustande kommen konnte. Erst das Christentum hat den Geist wahrer Humanität geoffenbart. „Hier ist kein Jude noch Grieche, kein Knecht noch Freier, kein Mann noch Weib, wir sind allzumal einer in Christo": so lautet das Motto der christlichen Religion. Christus ist erschienen für alle Menschen, ohne Unterschied der Nation, des Standes und Geschlechts; allen Menschen ohne Ausnahme soll das durch Christum erworbene Heil angeeignet werden. Daraus folgt aber, daß auch Erziehung und Unterricht allgemein sein sollen, denn nur auf dem Wege der Erziehung und des Unterrichts kann der einzelne Mensch des christlichen Heils und der christlichen Bildung teilhaftig werden. Sonach darf mit Recht behauptet werden, daß erst durch das Christentum eine allgemeine Volksbildung möglich geworden, daß die Volksschule eine Frucht des Christentums ist.

Freilich hat das Christentum nicht sofort ein fertiges Volksschulwesen ins Leben gerufen; vielmehr hat sich die christliche Volksschule nur sehr allmählich ausgestaltet. Das ganze christliche Mittelalter bis hin zur Zeit der Reformation hat nur dürftige Ansätze zu einem Volksschulwesen aufzuweisen. Als solche sind anzusehen: a) die Pfarrschulen (§. 5, 3); b) die unteren Abteilungen der Klosterschulen, sofern dieselben eine elementare Bildung der Volksjugend bezweckten (§. 5); c) die deutschen Schulen der Hieronymianer (§. 5); d) die deutschen Stadtschulen am Ende des Mittelalters (§. 8).

Da alle diese Institute örtlich oder zeitlich von beschränkter Ausdehnung waren, so wurde bei weitem der größere Teil der Volksjugend im Mittelalter eines Schulunterrichts nicht teilhaftig. Einen irgendwie ausreichenden Ersatz dafür konnte weder die häusliche Erziehung bieten, weil die Erwachsenen selbst zu ungebildet waren, noch die gottesdienstliche Unterweisung, welche sich fast ausschließlich auf kirchliche Ceremonien beschränkte[1]. So wuchs denn im Mittelalter die große Masse des Volks, namentlich auf dem Lande, fast ohne alle Bildung auf.

Daß es um die Bildung des christlichen Volkes im Mittelalter so traurig bestellt war, während doch das Christentum eine allgemeine Volksbildung fordert, mag teilweis in der Kostspieligkeit der Lehrmittel[2], sowie in der Ungunst der politischen und socialen Verhältnisse seine Begründung finden; hauptsächlich aber erklärt es sich aus der zunehmenden Entartung der mittelalterlichen Kirche. Ihre Aufgabe wäre es gewesen, das Reich Gottes in den einzelnen Seelen zu bauen, für Verbreitung und Hebung christlicher Bildung und Gesittung Sorge zu tragen; statt dessen aber begnügte sie sich mehr und mehr damit, ihre Glieder der Priester-

[1]) In dem späteren Mittelalter machte die katholische Kirche Anstalt, auch die Beichte (Kinderbeichte) für die religiöse Unterweisung der Jugend auszunutzen, und verschiedene kirchliche Synoden erließen dahingehende Vorschriften. Allein thatsächlich ließen es die Geistlichen in der Regel bei dem Sündenverhör bewenden, und soweit man auf eine religiöse Belehrung der Kinder in der Beichte wirklich Bedacht nahm, kam man doch über ein mechanisches Einlernen der Hauptstücke (Glaube, Vaterunser, 10 Gebote) nicht hinaus.

[2]) Geschrieben wurde auf Pergament oder auf Wachstafeln; die Bücher, welche vor Erfindung der Buchdruckerkunst aus beschriebenen Pergamentrollen bestanden, waren so teuer, daß nur der Wohlhabende sich solche anschaffen konnte.

herrschaft zu unterwerfen und in das äußere Ceremoniell der Kirche einzuführen, weil sie selbst in Hierarchismus und Formelwesen mehr und mehr ausartete. Erst wenn die Kirche in bessere Bahnen wieder einlenkte und das Christentum in seiner wahren geistigen Gestalt wieder herstellte, war ein Aufschwung geistiger Bildung, insonderheit ein Aufschwung des Volksschulwesens, möglich.

2. Das Volksschulwesen im Reformationszeitalter.

Die Reformation des sechszehnten Jahrhunderts hat jene Bedingung thatsächlich erfüllt (vgl. §. 11, 1). Indem sie den Schwerpunkt der christlichen Religion wieder in das Innere, in die Gesinnung des Menschen verlegte und in notwendigem Zusammenhange damit den Grundsatz vom allgemeinen Priestertum aufstellte, pflanzte sie zugleich das Panier einer allgemeinen Volksbildung auf und forderte sie ein Volksschulwesen. Ein eigentliches Volksschulwesen hat thatsächlich erst die Reformation ins Leben gerufen.

Am leichtesten und am frühesten (schon in den 20er und 30er Jahren des 16. Jahrhunderts) entwickelte sich ein protestantisches Volksschulwesen in den Städten, wo die Reformation in den bereits bestehenden deutschen Schulen (cf. §. 8) einen erwünschten Anknüpfungspunkt für die Errichtung von Volksschulen vorfand. Durch Einführung des Religionsunterrichts wurden jene Schulen in eigentliche Volksschulen umgewandelt. Außerdem wurden viele städtische Volksschulen, darunter auch Mädchenschulen[1], durch den Einfluß der Reformation neu gegründet. Besonders haben Luther und Bugenhagen (§. 11) in dieser Richtung segensreich gewirkt.

Allmählicher und schwieriger vollzog sich die Begründung eines protestantischen Volksschulwesens auf dem Lande, wo sich keinerlei Anknüpfungspunkte darboten, wo es an Lehrern und an den nötigen Geldmitteln meistens fehlte.

Als der erste Anfang protestantischer Volksschulen sind hier die durch Luther eingeführten Kinderlehren zu betrachten. Luther ordnete nämlich an, daß des Sonntags, im Anschluß an den Gemeindegottesdienst oder in besonderen Kindergottesdiensten, die Pfarrer den Kindern ihrer Gemeinde die Hauptstücke der christlichen Religion erklären und einprägen sollten; er selbst verfaßte für diesen Zweck seinen großen und kleinen Katechismus. Diese Kinderlehren fanden in den protestantischen Ländern bald allgemeine Verbreitung, so daß Melanchthon sie bereits in seiner Apologie (1530) als „eine eigentümliche und von der evangelischen Kirche mit besonderer Sorgfalt gepflegte Frucht des Protestantismus“ bezeichnen konnte.

In den ersten Jahrzehnten der Reformation war die sonntägliche Kinderlehre fast überall der einzige Unterricht, den die protestantische Dorfjugend empfing. Mehr und mehr aber fühlte man auch auf dem Lande das Bedürfnis eines gründlicheren Jugendunterrichts, besonders seit Einführung der Konfirmation und eines derselben voraufgehenden Konfirmandenunterrichts, der nur dann seinen Zweck erreichen konnte, wenn die Kinder zuvor schon

---

[1] Gemeinsame Schulen beider Geschlechter finden sich in damaliger Zeit nur sehr selten.

in der Religion, sowie auch im Lesen, eingehender unterrichtet waren. So wurde denn in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts der Unterricht der Dorfjugend in den meisten protestantischen Gegenden allmählich auch auf einzelne bzw. auf alle Tage der Woche ausgedehnt und in den Bereich desselben nun auch das Lesen, oft auch das Schreiben, hineingezogen. Bisweilen wurde dieser Unterricht noch von den Pfarrern erteilt, in der Regel aber überwiesen ihn diese aus Mangel an Zeit oder Lust dem Kirchendiener (Küster, Glöckner, Kirchner, Sigrist), welcher auch früher schon in der Kinderlehre häufig die Stelle des Pfarrers versehen hatte. Auf diese Weise entwickelte sich aus der Kinderlehre die protestantische Dorfschule mit dem Küster als Dorfschulmeister[1]).

Was die Ausdehnung und den Zustand des protestantischen Volksschulwesens in der Zeit seiner ersten Anfänge (etwa bis zum dreißigjährigen Kriege) anbetrifft, so versteht es sich von selbst, daß dasselbe in der einen wie in der anderen Beziehung hinter dem gegenwärtig bestehenden Volksschulwesen noch weit zurückstand[2]). Zunächst entstanden in dieser Zeit keineswegs schon allerorten Volksschulen, und es konnte dies nicht anders sein, einmal, weil ein eigentlicher Schulzwang noch nicht bestand[3]), und sodann, weil die Küster, zu denen man in der Regel seine Zuflucht nehmen mußte, oft ganz ungebildete Leute waren, welche nicht einmal lesen und schreiben konnten[4]). Im allgemeinen also konnten — auf dem Lande wenigstens — nur da Volksschulen entstehen, wo die Eltern sich bereit fanden, ihre Kinder in die Schule zu schicken und den Küster für seinen Unterricht zu entschädigen, und wo der letztere selbst wenigstens eine notdürftige Bildung aufzuweisen hatte.

Wo nun Volksschulen wirklich eingerichtet wurden, da wurden dieselben gewöhnlich doch nur im Winter besucht und da auch recht unregelmäßig. Besondere Schulhäuser gab es auf dem Lande fast nirgend; der Küster hielt die Schule in seiner Privatwohnung oder reiheum in den Bauernhäusern, wo sich Schulmeister und Schulkinder nicht selten mit dem lieben Vieh in ein und demselben Raum befanden. Unterrichtet wurde im Kirchengesang, in der Religion und im Lesen, oft auch im Schreiben; im Rechnen nur ganz vereinzelt. Der Unterricht in der Religion beschränkte sich in der Regel auf Einübung des kleinen lutherischen Katechismus. Als Schulbücher waren nur Katechismus, Gesangbuch und Fibel in Gebrauch, und nicht einmal diese befanden sich in den Händen aller Schüler. Von

[1]) Die Bezeichnungen „Schulmeister" und „Schule", welche man im 16. Jahrhundert in der Regel nur auf lateinische Schulen anwandte, wurden dem Küster und seinem Unterrichtsinstitut erst im 17. Jahrhundert beigelegt; bis dahin befaßte man den Unterricht des Küsters unter die Kategorie „Kinderlehre".

[2]) Am frühesten entwickelte sich ein einigermaßen geordnetes Volksschulwesen in Kursachsen und Württemberg.

[3]) Zwar wird in zahlreichen obrigkeitlichen Verfügungen (meist Kirchenordnungen) aus der zweiten Hälfte des 16. und dem Anfange des 17. Jahrhunderts angeordnet, daß überall Volksschulen eingerichtet und regelmäßig besucht werden sollten; doch blieben solche Verordnungen oft nur fromme Wünsche.

[4]) Meistens gehörten die Küster dem Handwerkerstande an. In späterer Zeit (im 17. und 18. Jahrh.) wird einzeln auch von solchen Küstern und Schulmeistern berichtet, welche eine Lateinschule oder sogar eine Universität besucht hatten (cf. A. Richter „sächsische Volksschullehrer vor der Zeit der Seminare", Leipzig 1887. Fr. Brandstetter, S. 12 ff.).

einer unterrichtlichen Methode war natürlich nicht die Rede. Alles wurde mechanisch eingepaukt und auswendig gelernt; auf das Verständnis dessen, was die Kinder lernten, wurde fast gar kein Gewicht gelegt. Die Zucht war in den Volksschulen, ebenso wie in den lateinischen Schulen dieser Zeit, barbarisch streng. Die Rute spielte dort wie hier eine so hervorragende Rolle, daß sie geradezu als Symbol der Schule galt. An einigen Orten war es Brauch, daß dem Schulmeister bei seiner Einführung angesichts der Schuljugend die Rute als Abzeichen seiner Würde feierlich überreicht wurde. Auch mußten strafbare Schüler die Rute küssen und bei ihr Besserung geloben. Oft ließen sich die Schulmeister so arge Mißhandlungen der Kinder zuschulden kommen, daß seitens der Obrigkeit gegen sie eingeschritten werden mußte. So mußten z. B. die Lehrer zu Basel verwarnt werden, „daß sie die Knaben nicht auf eine henkerische und barbarische Weise traktieren sollten, ihnen nicht, wie bisweilen geschehen, Löcher in den Kopf schlagen, das Fleisch an den Fingern solchermaßen zerquetschen, daß das Blut zwischen den Nägeln herausspritzt, oder Büschel Haare ihnen ausreißen oder sie sogar mit Füßen treten.“ Trotz dieser barbarischen Strenge war von einer guten Schulordnung doch selten die Rede. Der Schulmeister selbst trieb während des Unterrichts oft sein ehrbares Handwerk.

So war also der Zustand der protestantischen Volksschule in der Zeit ihrer ersten Anfänge noch ein recht unvollkommener. Immerhin aber war die Begründung eines Volksschulwesens doch nun endlich in Angriff genommen und waren wenigstens die ersten sicheren Grundlagen ins Leben gerufen, auf denen die Volksschule sich zu höherer Vollkommenheit weiter entwickeln konnte.

Gleichzeitig mit dem protestantischen Volksschulwesen begann auch ein katholisches Volksschulwesen sich auszugestalten. Doch war dieses weniger eine natürliche und notwendige Frucht des Katholizismus selbst, als eine Nachahmung der protestantischen Volksschule, — und nicht so sehr das geistige Wohl des Volkes war es, was man bei der Gründung dieser Schulen im Auge hatte, als vielmehr ein kirchlich-hierarchisches Interesse, nämlich die Ausbreitung und Befestigung der katholischen Kirche und Bekämpfung des Protestantismus. Die ersten katholischen Volksschulen des 16. Jahrhunderts wurden von Jesuiten gegründet. Bezeichnend ist es, daß sie in der Regel nur an solchen Orten Volksschulen errichteten, wo Katholizismus und Protestantismus noch im Kampfe mit einander lagen. Nur um die Wiederherstellung des Katholizismus also war es ihnen zu thun; wo dieselbe erreicht war, ließen sie daher ihre Schulen nicht selten wieder eingehen. — In edlerem Sinne als die Jesuiten waren für die Förderung des katholischen Volksschulwesens der (1537 gestiftete) Orden der Ursulinerinnen (speciell für die Erziehung der weiblichen Jugend) und der (1597 begründete) Orden der Piaristen thätig. Auch einzelne katholische Fürsten der damaligen Zeit nahmen sich des katholischen Volksschulwesens an. Trotzdem hat dasselbe an Ausdehnung das protestantische Volksschulwesen dieser Zeit nicht erreicht. Bezüglich der Lehrgegenstände, der unterrichtlichen Methode und der Disziplin war es in den katholischen Volksschulen ganz ähnlich bestellt wie in den protestantischen.

3. Das Volksschulwesen im 17. Jahrhundert.

Nachdem in dem Zeitalter der Reformation ein deutsches Volksschulwesen soeben die ersten Wurzeln zu schlagen begonnen hatte, brach das unsägliche Elend des dreißigjährigen Krieges über Deutschland herein und zerknickte, wie alle Blüten des geistigen Lebens, so auch die ersten schwachen Schößlinge der deutschen Volksschule. Am Ende des dreißigjährigen Krieges fand sich in weiten Gebieten deutschen Landes von Volksschulen kaum noch eine Spur. Der Wiederaufrichtung derselben aber stellten sich nach dem Kriege große Schwierigkeiten in den Weg: a) die Behörden mußten zunächst ihre ganze Aufmerksamkeit der Beseitigung des materiellen Elends, sowie der Wiederherstellung der staatlichen und kirchlichen Ordnung zuwenden, konnten also dem Volksschulwesen eine specielle Fürsorge vorerst nicht widmen; b) das niedere Volk, völlig verarmt und verwildert, war nicht imstande oder zeigte doch keine Neigung, zur Einrichtung von Volksschulen seinerseits etwas beizutragen; c) die höheren Stände des deutschen Volkes verkamen mehr und mehr in sklavischer Nachäffung fremdländischen Wesens und zeigten daher für deutsches Wesen, deutsche Sprache und deutsche Volksbildung wenig Interesse (vgl. §. 12); d) brauchbare Lehrer gab es infolge der allgemeinen Verwilderung sowie der Entvölkerung des deutschen Landes jetzt noch weniger als im vorigen Jahrhundert; e) in den protestantischen Gebieten stellte sich dem Wiederaufschwunge des Volkschulwesens insonderheit noch der Umstand hindernd in den Weg, daß die protestantische Kirche im 17. Jahrhundert mehr und mehr in einen starren, lieb- und leblosen Orthodoxismus ausartete, in dessen Atmosphäre die Volksschule nicht gedeihen konnte (§. 12).

Aus allen diesen Gründen konnte auch in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts das Volksschulwesen nicht wieder hoch kommen. In vielen Gebieten des protestantischen sowohl wie des katholischen Deutschlands wurden in dieser Zeit Volksschulen überall nicht wieder eingerichtet, und wo solche wieder ins Leben traten bzw. von früherer Zeit her sich erhalten hatten, da war es um ihre Beschaffenheit in der Regel doch nichts besser bestellt, als ein Jahrhundert vorher[1]). Durch die bedeutenden Fortschritte, welche die pädagogische Theorie gerade in diesem Zeitalter machte (vgl. §. 12), wurde die wirkliche Beschaffenheit des dermaligen Schulwesens der traurigen Zeitverhältnisse wegen im allgemeinen noch gar nicht berührt.

---

[1]) Wie traurig es um die Volksschullehrer im 17. Jahrhundert bestellt war, erhellt u. a. aus einem ca. 1700 erschienenen Buche, welches betitelt ist: „Sieben böse Geister, welche heutigen Tages die Küster oder sogenannten Dorfschulmeister regieren ꝛc." Darin heißt es z. B.: „Man wird wenig Schulmeister finden, welche so gelehrt sind, daß sie im Deutschen den Dativ und Accusativ unterscheiden können. Es giebt wenig oder gar keine, welche richtig orthographisch schreiben oder einen geschickten Brief concipieren könnten. Ja, sie haben selten so viel Geschick, einen Brief nur abzuschreiben. Sie wissen nicht, wo sie ein Komma, Punktum u. dgl. machen sollen, können unmöglich eine gleiche Zeile schreiben, wenn sie nicht wie die kleinen Jungen blinde Linien ziehen. In der Rechenkunst können etliche das Einmaleins nicht; wenn sie addieren, fangen sie vorn bei den Thalern an, ja, sie können nicht einmal zählen. Bei dem Unterricht sind sie grimmen Wesens gewohnt und meinen, sie können die Kinder nichts lehren, wenn sie sie nicht „scharf halten", stets poltern, schelten, auseseln, schlagen, peitschen, martern, peinigen und tyrannisieren, also daß man ihnen kein Unrecht thäte, wenn man sie „Scharflehrer" nennete, gleichwie man die Diebhenker „Scharfrichter" nennt.

Nur vereinzelte Gebiete machten von dem Gesagten eine Ausnahme; so vor allem das kleine Herzogtum Gotha, wo sich durch die aufopfernde Fürsorge des frommen Herzogs Ernst (reg. 1640—1675 [1]) schon jetzt ein wirklich geordnetes und gutes Schulwesen entwickelte.

Als Herzog Ernst die Regierung seines Landes antrat, befand sich dasselbe zufolge der verderblichen Wirkungen des dreißigjährigen Krieges in dem traurigsten Zustande. In wahrhaft väterlicher Weise nun nahm sich der wackere Herzog seines Landes an, beschränkte seine helfende Thätigkeit aber nicht, wie andere Fürsten, auf die Verbesserung der materiellen Lage, sondern war gleich sehr auf die geistige und sittliche Hebung seines Volkes bedacht. Zu dem Zweck suchte er besonders dem heruntergekommenen Schulwesen aufzuhelfen. Nachdem durch gründliche Schulvisitationen, an denen Herzog Ernst nicht selten persönlich teilnahm, die Wunden des Schulwesens bloßgelegt waren, veranstaltete er eine weitgehende Reform desselben, wobei ihm besonders Andreas Reyher, Rektor des Gothaer Gymnasiums, einer der trefflichsten Schulmänner jener Zeit, mit Rat und That zur Seite stand. Im Auftrage und unter beständiger Mithülfe des Herzogs verfaßte Andreas Reyher den Gothaer Schulmethodus (1642) [2], eine Schulordnung, welche betreff Einrichtung und Organisation der Volksschulen, betreff Auswahl und Anordnung der Lehrgegenstände, Methode und Disziplin die ausführlichsten und trefflichsten Bestimmungen enthält, u. a. folgende:

a) Die allgemeine Schulpflichtigkeit der Kinder wird zum Gesetz erhoben. Es wird angeordnet, daß alle Kinder im Alter von 5—13 Jahren jeden Tag sechs Stunden die Schule besuchen, ausgenommen Mittwoch und Sonnabend, wo nur morgens drei Stunden Unterricht gehalten werden sollen, und die Erntezeit, wo auf dem Lande sechs, in den Städten vier Wochen Ferien sein sollen.

b) Jede Volksschule soll in drei Klassen (Abteilungen) eingeteilt werden.

c) Als Unterrichtsgegenstände werden festgestellt: Religion (Katechismus, biblische Sprüche, Psalmen und Gebete), Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und das Wichtigste aus dem Gebiete der Realien [3]).

d) Aller Unterricht soll womöglich von der Anschauung ausgehen [4]).

e) In den Schulen sollen die Kinder nicht bloß unterrichtet, sondern auch zur Frömmigkeit und zu allen guten Sitten erzogen werden. Auch bezüglich des Verhaltens der Kinder außerhalb der Schule werden nähere Anweisungen gegeben.

---

[1]) cf. Dr. Woldemar Boehne, „die pädagogischen Bestrebungen Ernst des Frommen von Gotha, nach den archivalischen Quellen dargestellt". Gotha 1888, Thienemann. 4,40 *M*.

[2]) Einen Auszug daraus cf. in Ostermanns pädagog. Lesebuch, S. 106 ff.

[3]) In die Realien, welche Herzog Ernst zu ausschließlich unter dem Gesichtspunkte der praktischen Brauchbarkeit auffaßte, war die Geschichte nicht mit einbegriffen (cf. Bd. II, Gesch. des Geschichtsunterrichts). Ein selbständiger Unterricht in den Realien wurde nur für solche Volksschulen vorgeschrieben, welche mehr als einen Lehrer hatten. In den übrigen Schulen sollten die bezüglichen Kenntnisse gelegentlich durch den Lese- und Schreibunterricht vermittelt werden.

[4]) So heißt es im Methodus: „Was auf dem Augenschein beruht, soll, wo man es gegenwärtig haben kann, den Kindern gezeigt werden, als Gold, Silber, Kupfer &c. Was man gegenwärtig nicht haben kann, als ganze Bäume, Tiere &c., das sollen die

Damit diese Verordnungen nun auch wirklich zur Ausführung kämen, ließ sich Herzog Ernst keine Mühe und kein Opfer verdrießen. Zur Instandsetzung der Schulen, zur Aufbesserung der Lehrergehälter, zur Anschaffung der nötigen Lehrbücher und Anschauungsmaterialien 2c. opferte er selbst bedeutende Geldsummen, und in eigener Person leitete und überwachte er das Schulwesen seines Landes mit seltener Hingebung und Ausdauer. Wiederholt bereiste er alle Teile seines Landes, suchte auch die kleinsten Dörfer auf und hielt in den Schulen gründliche Nachschau; mitunter visitierte er in derselben Schule mehrere Male kurz hintereinander. Wenn er trotz dieser außerordentlichen Fürsorge sein Ideal nicht in jeder Beziehung zur Ausführung zu bringen vermochte, so war dies lediglich in der Ungunst der Zeitverhältnisse begründet, namentlich in dem Mangel an pädagogisch vorgebildeten Lehrern. Der Herzog selbst erkannte und empfand diesen Mangel. In seinem Testamente verordnete er deshalb die Einrichtung eines Lehrerseminars. Ein solches ist in Gotha freilich erst über 100 Jahre später ins Leben getreten. — Immerhin hat Herzog Ernst das Volksschulwesen seines Landes auf eine Höhe gebracht, welche in keinem andern Staate damaliger Zeit auch nur annähernd erreicht wurde. Daher hieß es auch in dem Volksmunde, Herzog Ernsts Bauern seien frommer und gelehrter, als in anderen Landen die Edelleute.

Zwar fand der Gothaer Schulmethodus noch im Verlauf des 17. Jahrhunderts in einzelnen anderen deutschen Staaten Nachahmung, doch übten hier die geschriebenen Schulordnungen auf die wirkliche Beschaffenheit des Volksschulwesens wenig oder gar keinen spürbaren Einfluß aus. In dem weitaus größeren Teile des deutschen Vaterlandes kam bis an die Grenze des 17. und 18. Jahrhunderts das Volksschulwesen über den oben gekennzeichneten traurigen Standpunkt thatsächlich nicht hinaus.

4. Das Volksschulwesen im 18. Jahrhundert.

Einen allgemeineren Aufschwung des Volksschulwesens, in dem protestantischen Deutschland wenigstens, hat erst der Pietismus im Anfange des 18. Jahrhunderts hervorgerufen. Schon die pietistische Richtung als solche, sofern sie im Gegensatz zu dem toten Orthodoxismus eine lebensvollere Erfassung der christlichen Religion erstrebte und im Gegensatz zu der entdeutschten Bildung der höheren Stände wieder für deutsches Wesen, deutsche Sprache und deutsche Volksbildung eintrat, mußte der Bildung des niederen Volkes zugutekommen (vgl. oben §. 13). Insonderheit war es dann die überaus segensreiche Wirksamkeit A. H. Franckes (vgl. ebendort), welche zu einem Fortschreiten des Volksschulwesens in weiten Kreisen Anstoß gab. Seine aufopfernde Liebe zu dem verwahrlosten Volke, seine segensreichen

---

Präceptores mit Gelegenheit, welche sie selbst zu suchen haben, bekannt machen. Daher alles, was zur Demonstration und Treibung der natürlichen und anderer Wissenschaften erfordert wird, nach und nach zur Hand geschaffet und in einem Inventario bei der Schule gelassen werden muß. Damit man auch die Kräuter, Bäume und Stauden desto besser weisen und kennen lernen möge, soll Fleiß angewendet werden, daß dergleichen Gewächse, so viel möglich, in den nächsten Gärten erzeuget oder auch gedörrt, auf Papier genähet oder geleimt und also gezeigt werden können" 2c.

In diesen und ähnlichen Bestimmungen des Methodus zeigt sich offenbar schon ein Einfluß des A. Comenius.

pädagogischen Stiftungen und sein ganzes pädagogisches Wirken, welches in erster Linie dem niederen Volke und dem Volksschulwesen galt, fanden weithin Nachhall und Nacheiferung. Am frühesten und kräftigsten äußerte dieser Einfluß sich in Preußen; denn dieses Land wurde durch Franckes Wirksamkeit in Halle am unmittelbarsten berührt, und hier fand die Sache des Pietismus wie die des Volksschulwesens einen mächtigen Gönner in der Person des wackeren Königs Friedrich Wilhelm I. (1713—1740).

Friedrich Wilhelm I. wird mit Recht der Vater des preußischen Volksschulwesens genannt. Während sein Vorgänger Friedrich I. mit Vorliebe die höheren Wissenschaften und Künste pflegte, ließ sich Friedrich Wilhelm I., dessen Sinn überhaupt mehr auf das Notwendige und Praktische gerichtet war, vor allem die Bildung des niederen Volks angelegen sein. In der Provinz Preußen, wo es um Kirche und Schule bis dahin besonders traurig bestellt war und Volksschulen nur ganz vereinzelt sich vorfanden, hat er ein Volksschulwesen überall erst ins Leben gerufen; hier allein hat er über 1000 Volksschulen neu gegründet, zu welchem Zweck er aus seiner eigenen Kasse bedeutende Geldsummen opferte. Auch in den übrigen Teilen seiner Monarchie hat er eine große Anzahl neuer Volksschulen errichtet und die bestehenden nach Kräften verbessert. Zwar mußten die Schulstellen, da es Lehrerseminare noch nicht gab, auch jetzt noch mit Handwerkern besetzt werden; aber der König verordnete[1]) doch, daß dieselben von Pastoren und Superintendenten für das Lehramt ausreichend vorgebildet würden. Jeder Lehrer sollte imstande sein, in der Religion (Katechismus, Sprüche und biblische Geschichte), im Singen, Lesen, Schreiben und Rechnen Unterricht zu erteilen. Vor ihrer Anstellung sollten die Lehrer seitens des Generalsuperintendenten einer Prüfung unterzogen werden. Auch führte der König allgemeinen Schulzwang ein, sorgte für eine gründliche Beaufsichtigung der Schulen seitens der weltlichen und geistlichen Behörde und verbesserte die materielle Lage der Lehrer.

Auch in anderen protestantischen Ländern rief die pietistische Bewegung sowie das Vorbild Preußens erhöhten Eifer für das Volksschulwesen hervor, doch wurde so Erhebliches wie in Preußen anderer Orten damals nicht erreicht.

Eine neue Regsamkeit erwachte auf dem Gebiete des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, dem Aufklärungszeitalter. Das dieser Zeit so eigentümliche, auf allen Gebieten des geistigen Lebens hervortretende Streben nach Aufklärung und Fortschritt mußte, wenn auch über die Grenzen des Berechtigten in manchen Beziehungen hinausgehend, dem Bildungswesen doch neue Impulse zuführen, und nicht zum mindesten gerade der Bildung des niederen Volkes, welches der Aufklärung am meisten bedurfte.

Zunächst war es eine Anzahl erleuchteter Pädagogen, welche unter dem Einfluß und im Sinne jener Zeitrichtung einen Aufschwung des Erziehungswesens mit Wort und That erstrebten und in mancher Hinsicht auch erzielten; es seien hier nur die Philanthropen erwähnt und als Mann der Volksschule vor allen Friedrich Eberhard v. Rochow (vgl. §. 15).

---

[1]) Unter den auf das Volksschulwesen bezüglichen Verordnungen des Königs ist vor allem der „General-Schulenplan für das Königreich Preußen“ vom Jahre 1736 hervorzuheben.

Nicht minder folgenreich war es, daß auch Regenten damaliger Zeit von der allgemeinen Bewegung ergriffen wurden und infolgedessen der Bildung ihrer Unterthanen eine erhöhte Aufmerksamkeit zuwandten. In erster Linie muß hier des preußischen Königs Friedrichs des Großen (1740 bis 1786) gedacht werden. Zwar konnte er in den ersten Jahren seiner Regierung, die fast ganz von kriegerischen Unternehmungen ausgefüllt waren, nur wenig für das Schulwesen thun; mit um so größerem Eifer aber nahm er sich desselben nach beendigtem Kriege an, aufbauend auf dem Grunde, den sein Vater bereits gelegt hatte. Noch im Jahre 1763 veröffentlichte er das von dem Konsistorialrat Hecker[1]) in seinem Auftrage ausgearbeitete „General-Land-Schul-Reglement“[2]), eine geradezu epochemachende Schulordnung, welche bis in die neueste Zeit die Grundlage der preußischen Schulverfassung geblieben ist und auch in vielen anderen protestantischen Staaten auf die Einrichtung des Volksschulwesens bestimmenden Einfluß geübt hat. Von den Schulordnungen Friedrich Wilhelms I. unterscheidet sich das General-Land-Schul-Reglement nicht nur durch eine viel größere Genauigkeit und Vollständigkeit der Bestimmungen, sondern auch durch eine tiefere Auffassung der Bildungsziele der Volksschule sowie des Lehrerberufs.

Einige der wichtigsten Bestimmungen des Reglements mögen hier dem Sinne nach kurz wiedergegeben werden:

a) Die Schulpflichtigkeit dauert vom 5. bis 13. oder 14. Lebensjahre.

b) Im Winter soll an den Wochentagen vormittags 8—12 Uhr und, mit Ausnahme von Mittwoch und Sonnabend, nachmittags 1—4 Uhr Schule gehalten werden. Im Sommer sollen täglich nur drei Stunden Schule sein, entweder vor- oder nachmittags, je nach den lokalen Bedürfnissen.

c) Die Eltern, welche ihre Kinder zur festgesetzten Zeit nicht in die Schule schicken, sollen in Strafe genommen werden. Zur genauen Kontrolle des Schulbesuchs, sowie des ganzen Schullebens überhaupt, soll der Lehrer einen Schulkatalog führen, welcher bei der jährlichen Visitation vorzulegen ist.

d) Der höchste Zweck aller Schulbildung ist dieser, daß die Kinder zu frommen und tugendhaften Menschen erzogen werden; demgemäß sollen auch nur fromme und ehrenwerte Männer zum Schulamt zugelassen werden. „Es muß aber ein Schulmeister auch dahin trachten, daß er in seinem ganzen Verhalten ein Vorbild der Herde sei und mit seinem Wandel nicht wiederum niederreiße, was er durch seine Lehre gebaut hat. Daher sollen sich Schulmeister mehr als andere der wahren Gottseligkeit befleißigen und alles dasjenige verhüten, wodurch sie den Eltern und Kindern anstößig werden können.“

e) Es sollen nur solche Lehrer zum Schulamt zugelassen werden, welche zum Unterrichten die nötige Geschicklichkeit und ausreichende Kenntnisse besitzen. Es darf deshalb keiner angestellt werden, bevor er von dem geistlichen Inspektor daraufhin examiniert und im Examen für tüchtig befunden ist. In der Kurmark speciell sollen nur solche Lehrer angestellt werden, welche das Schullehrerseminar in Berlin besucht haben.

f) Während des Unterrichts soll kein Lehrer ein Handwerk betreiben oder sich gar durch seine Frau vertreten lassen.

---

[1]) Hecker war ein Schüler A. H. Franckes, einer der tüchtigsten Schulmänner jener Zeit, der Begründer des Berliner Schullehrerseminars (1748).

[2]) Vollständig wiedergegeben in Ostermanns pädag. Lesebuch, S. 133 ff.

g) Die Disciplin soll mit christlichem Ernst gehandhabt werden; doch „soll sich der Schulmeister in Züchtigung der Jugend aller ungeziemenden Heftigkeit, sündlichen Eifers und Scheltens enthalten und dagegen so viel möglich eine väterliche Bescheidenheit und Mäßigung dergestalt gebrauchen, daß die Kinder wegen schädlicher Lindigkeit nicht verzärtelt, noch durch übermäßige Strenge scheu gemacht werden.“

h) Es soll unterrichtet werden in der Religion (Katechismus, Bibellesen, biblische Geschichte, Auswendiglernen von Sprüchen, Psalmen und geistlichen Liedern), im Lesen, Schreiben, Rechnen und in etlichen gemeinnützigen Dingen (nach dem „Lehrbüchlein zum Unterricht der Kinder auf dem Lande in allerhand nötigen und nützlichen Dingen“).

i) Die Prediger sollen das Schulleben sorgfältig überwachen und die Schulen ihrer Gemeinde wöchentlich zweimal besuchen. Die Superintendenten sollen sämtliche Schulen ihres Bezirks jährlich einmal inspizieren.

Friedrich der Große konnte die Bestimmungen dieser trefflichen Schulordnung freilich nur in sehr beschränktem Umfange zur Ausführung bringen, weil die materiellen Interessen des durch die vielen Kriege aufs äußerste erschöpften Landes sich zu sehr in den Vordergrund drängten und weil das Volk selbst seinen Bestrebungen zu wenig entgegenkam. Nichtsdestoweniger verdankt das Volksschulwesen dem großen Könige manche Anregung und Förderung. Ein Gleiches gilt übrigens auch von manchen anderen protestantischen Regenten dieser Zeit.

Die geistige Bewegung der Aufklärungsperiode übte aber nicht bloß auf das protestantische, sondern auch auf das katholische Volksschulwesen einen belebenden Einfluß.

Das Schulwesen hatte unter den verheerenden Wirkungen des dreißigjährigen Krieges in den katholischen Gegenden nicht weniger gelitten, als in den protestantischen, und die Wiedergenesung vollzog sich dort nur noch langsamer als hier, weil von dem segensreichen Einfluß der pietistischen Bewegung die katholische Kirche so gut wie gar nicht berührt wurde. Noch um die Mitte des 18. Jahrhunderts gab es in dem katholischen Deutschland weite Gebiete, in denen von Volksschulen kaum eine Spur zu finden war [1]). Dies wurde nun anders in dem Aufklärungszeitalter, welches auch in katholischen Landen einen bedeutenden Fortschritt des Schulwesens im Gefolge hatte.

Den kräftigsten Aufschwung nahm das katholische Volksschulwesen damals in Österreich unter der mütterlichen Fürsorge der wackeren Kaiserin Maria Theresia (1740—1780). So sehr sie der katholischen Kirche ergeben war, vermochte Maria Theresia sich dennoch dem allgemeinen Aufklärungsdrange der damaligen Zeit nicht zu verschließen, und war auch sie redlich bemüht, Bildung und Aufklärung unter ihrem Volke zu verbreiten. Insonderheit war sie auf eine gründliche Verbesserung des so sehr im Argen liegenden Volksschulwesens ihrer Monarchie bedacht.

---

[1]) In dem Erzherzogtum Österreich z. B. empfing damals von den schulfähigen Kindern kaum der 6. Teil, in dem Fürstentum Troppau und Jägerndorf nur der 15., im Fürstentum Neisse nur der 17. und in Böhmen nur der 20. Teil einen Schulunterricht.

Unter den Männern, welche ihr dabei mit Rat und That zur Seite gestanden haben, ist vor allen Felbiger hervorzuheben. Diesen trefflichen Schulmann, welcher sich in dem katholischen Schlesien (als Abt des Stiftes Sagan) durch eine höchst segensreiche Thätigkeit auf dem Gebiete des Schulwesens bereits rühmlichst ausgezeichnet hatte, berief Maria Theresia 1774 als Generaldirektor des österreichischen Schulwesens nach Wien, von wo aus Felbiger eine großartige Wirksamkeit entfaltete. Noch im Jahre 1774 arbeitete er im Auftrage der Kaiserin ein neues Schulreglement aus, die „allgemeine österreichische Schulordnung“, welche für die Entwickelung des österreichischen Schulwesens von epochemachender Bedeutung wurde.

In dieser Schulordnung wurde bestimmt, daß in allen Städten, Marktflecken und Dörfern (mit Pfarrkirchen) für die gesamte Volksjugend beiderlei Geschlechts Volksschulen einzurichten seien. Mit dem 6. Lebensjahre sollten die Kinder in die Schule eintreten, um dann mindestens 6—7 Jahre darin zu verbleiben. Winter wie Sommer sollten täglich 5 Stunden Schule gehalten werden, morgens 3 und nachmittags 2; doch sollten die Landkinder im Alter von 9—14 Jahren im Sommer nicht zum Schulbesuch verpflichtet sein. Als Unterrichtsgegenstände wurden vorgeschrieben: Religion, Sittenlehre, Lesen, Schreiben und Rechnen, sowie die nötige Anleitung zur „Rechtschaffenheit und Wirtschaft“. Außer den Volksschulen sollte in jedem Kreise auch noch eine Hauptschule eingerichtet werden, in welcher auch in der deutschen Sprachlehre, im Aufsatz, im Zeichnen, in der Feldmeßkunst, in den Realien und im Lateinischen Unterricht erteilt werden sollte; endlich in jeder Provinz eine Normalschule mit noch höheren Lehrzielen, wo u. a. auch die künftigen Lehrer vorgebildet werden sollten.

Felbigers Schulordnung enthält außerdem ausführliche Bestimmungen in Bezug auf die Methode des Unterrichts, Schulzucht, Schulaufsicht 2c., worauf hier jedoch nicht des näheren eingegangen werden kann.

Daß sich der praktischen Durchführung jener Bestimmungen manchen Orts ernstliche Schwierigkeiten in den Weg stellten und daß somit das österreichische Schulwesen nicht überall sofort in einen der Schulordnung entsprechenden Zustand gebracht werden konnte, liegt in der Natur der Sache. Immerhin aber wurde mit anerkennenswertem Eifer an der Durchführung des Geplanten gearbeitet, und nahm das österreichische Schulwesen unter Maria Theresias Regierung einen bedeutenden Aufschwung.

Auch der Sohn und Nachfolger der Kaiserin, Josef II. (1780—1790), legte rühmlichen Eifer für die Förderung des Schulwesens an den Tag. Zwar fügte er durch die Hast seines Reformierens und durch einen allzu weitgehenden Liberalismus der guten Sache manchen Schaden zu; doch hat auch unter ihm noch das österreichische Schulwesen an äußerem Umfange, sowie an innerer Durchbildung gewonnen.

Die zunächst in Österreich begonnene Schulreform fand dann auch in manchen anderen katholischen Gebieten Eingang, wenngleich nirgend so Bedeutendes erreicht wurde, wie gerade dort.

Als eine für die Entwickelung der deutschen Volksschule besonders bedeutsame Erscheinung dieser Zeit ist schließlich noch die Entstehung und Verbreitung der Schullehrerseminarien hervorzuheben.

Das war ja das Grundübel, an welchem seither das Volksschulwesen krankte, daß es keine Anstalten zur Vorbildung der Volksschullehrer gab, daß die Erziehung der Volksjugend in die Hände ungebildeter oder doch sehr mangelhaft gebildeter Leute gelegt werden mußte. Mochten dann die Regierungen noch so viel für die Förderung des Volksschulwesens aufwenden, mochten erleuchtete Pädagogen noch so wertvolle pädagogische Theorien in Umlauf setzen: alle Bemühungen mußten des rechten Erfolges entbehren, wenn nicht brauchbare, pädagogisch geschulte Individuen mit der Erziehung der Volksjugend betraut wurden. Nachdem vereinzelt schon früher an eine berufsmäßige Vorbildung der Lehrer gedacht worden war (cf. oben S. 89), hat erst A. H. Francke diesem Gedanken allgemeinere Geltung verschafft und zugleich zu dessen Verwirklichung durch die Begründung seines „seminarium praeceptorum“ den ersten wirksamen Schritt gethan (cf. oben S. 45). Franckes Beispiel in Halle gab noch in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Anregung zu ähnlichen Einrichtungen: am Stettiner Waisenhause (1730), an dem Pädagogium zu Klosterbergen bei Magdeburg (1735), in Rudolstadt 1747 und in Berlin 1748. Das Berliner Seminar pflegt man wohl als das erste eigentliche Lehrerseminar zu betrachten. Es wurde von dem Oberkonsistorialrat Hecker, einem Schüler A. H. Franckes, begründet. Anfangs stand es in Verbindung mit der Berliner Realschule, wurde aber später eine selbständige Anstalt; 1817 wurde es nach Potsdam verlegt und besteht gegenwärtig in Köpenick bei Berlin.

Der Wert der Lehrerseminarien wurde bald in weiteren Kreisen anerkannt; namentlich waren es die Philanthropen, welche ihnen das Wort redeten. Rochow z. B. sagte in dem Vorwort zu einer Beschreibung seiner Schulen: „Es ist das einzig Notwendige, daß Volksschullehrerseminarien angelegt werden, worin christlich gesinnte, geschickte junge Männer auf Kosten des Staates von einem musterhaft christlichen, edel denkenden Manne zu Volkslehrern gebildet und somit die Millionen des Volkes durch Aufklärung zu Gott geführt und durch bessere Erkenntnis für Erde und Himmel tüchtig gemacht werden.“ In der That wurden noch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine Reihe von Lehrerseminarien gegründet; so 1751 in Hannover, 1753 in Wolfenbüttel, 1764 in Glatz, 1765 und 1767 ein katholisches und ein protestantisches Seminar in Breslau, 1768 ein Seminar in Karlsruhe, 1771 in Würzburg, 1773 in Helmstedt, 1793 in Oldenburg u. s. w. (im ganzen ca. 30). Freilich bestanden alle diese Seminarien noch nicht als selbständige Institute, sondern als Anhängsel an andere Anstalten, Gymnasien, Realschulen, Waisenhäuser ꝛc. — eine Verbindung, welche natürlich in mancher Beziehung von hemmendem Einfluß war; aber die Begründung von Lehrerbildungsanstalten war nun doch ernstlich in Angriff genommen, und thatsächlich waren doch auch die in jenen Anstalten vorgebildeten Schullehrer denen, die eine solche Fachbildung nicht genossen hatten, an Wissen und Können schon weit überlegen.

Überblicken wir alles, was im Laufe des 18. Jahrhunderts von wohlmeinenden Regenten und erleuchteten Pädagogen für die Förderung des Volksschulwesens geleistet oder doch angestrebt wurde, so sollten wir meinen, daß auf der Grenze des 18. und 19. Jahrhunderts überall wenigstens ein be-

friedigender Zustand der Volksschulen bereits erzielt worden sei. Dem ist aber in der That nicht so. Zwar hatte die pädagogische Theorie durch die bahnbrechenden Leistungen hervorragender Pädagogen im Laufe der letzten Jahrhunderte bedeutende Fortschritte gemacht; für sie stand es jetzt fest, daß in Erziehung wie Unterricht eine naturgemäße Methode inne gehalten werden müsse, daß es im Unterricht nicht bloß darauf ankomme, die Kinder mit Kenntnissen auszustatten, sondern auch darauf, ihre Geisteskräfte zu bilden und erziehlich auf sie einzuwirken, daß in den Rahmen der Volksschulbildung auch noch anderes als Katechismus, Lesen, Schreiben und Rechnen (z. B. deutsche Sprachlehre, das Wichtigste aus der Natur- und Weltkunde) hineingehöre rc. In einzelnen besonders begünstigten Volksschulen, wie z. B. in denen des Freiherrn v. Rochow oder in solchen, welche mit seminaristisch gebildeten Lehrern versorgt waren, wurden jene Grundsätze auch wirklich ganz oder teilweise durchgeführt. Im allgemeinen aber blieb die wirkliche Beschaffenheit des Volksschulwesens hinter jenen Forderungen doch noch weit zurück. In den meisten Volksschulen damaliger Zeit lag der Unterricht noch immer in den Händen ungebildeter oder doch sehr mangelhaft gebildeter Handwerker [1]), war von Methode und von einer bildenden, erziehlichen Einwirkung des Unterrichts so gut wie gar nicht die Rede, und kam man über ein mechanisches Einlernen des Katechismus und ein notdürftiges Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Lernen nicht hinaus.

Daß der Zustand des Volksschulwesens im allgemeinen immer noch ein so wenig befriedigender war, findet eine ausreichende Erklärung nur in der Thatsache, daß die Notwendigkeit und die ungeheure Wichtigkeit einer guten Volksbildung dem größten Teile der deutschen Nation bis dahin noch gar nicht genügend zum Bewußtsein gekommen war, und daß infolgedessen auch in weiten Kreisen noch das nötige Interesse für Sachen der Volksschule und der Volksschullehrer-Bildung mangelte; war doch bei vielen noch die Ansicht herrschend, daß es gefährlich sei, dem niederen Volke die Himmelsfackel der Bildung in die Hand zu geben.

Sollte daher das Volksschulwesen seinem unvollkommenen Zustande enthoben werden, so war es vor allem nötig, daß dem gesamten deutschen Volke die Notwendigkeit und Wichtigkeit einer guten Volksbildung erst einmal recht gründlich zum Bewußtsein gebracht und lebendiges, allseitiges Interesse dafür geweckt wurde. Dies geschah nun in der That im Anfange unseres Jahrhunderts im Zusammenhange mit den großen politischen Ereignissen jener Zeit.

5. Das Volksschulwesen im 19. Jahrhundert.

Die schmachvolle Erniedrigung Deutschlands unter das Joch französischer Tyrannei ließ deutlicher und erschreckender, denn je, die Schäden und Gebrechen des deutschen Volkslebens zutage treten. So hatte die Zeit der napoleonischen Fremdherrschaft bei allem Elend, welches sie über unser Vaterland brachte, doch auch den unschätzbaren Segen, daß durch sie dem deutschen

[1]) Die wenigen Seminarien, welche in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts begründet wurden, konnten — zumal bei ihrer schwachen Besetzung — natürlich nur einen verschwindend kleinen Teil der deutschen Volksschulen mit Lehrkräften versorgen.

Volke endlich einmal die Augen geöffnet wurden, daß es zur Selbsterkenntnis kam und die Notwendigkeit einer gründlichen Selbst-Erneuerung begreifen lernte. Sollte aber das deutsche Volk zu neuem Leben wiedergeboren werden, so bedurfte es in erster Linie einer besseren Volksbildung. Dies erkannten die besten und hervorragendsten deutschen Männer jener Zeit und sprachen sich in diesem Sinne aus; so der große Philosoph Fichte in seinen kühnen Reden an die deutsche Nation (Berlin, Winter 1807/8). Gleich in der ersten Rede behauptete er: „Das einzige Rettungsmittel unseres Volkes besteht in der Bildung zu einem durchaus neuen Selbst und in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben erloschen ist, zu einem ganz neuen Leben; mit einem Worte, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich als einziges Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe." Und in einer spätern Rede sagt er: „Möchte der Staat und alle, die denselben beraten, es einsehen, daß ihm durchaus kein anderer Wirkungskreis gelassen ist, in welchem er als ein wirklicher Staat ursprünglich und selbstständig sich bewegen und etwas beschließen könne, außer diesem der Erziehung der kommenden Geschlechter. Unsere Verfassungen wird man uns machen, unsere Bündnisse und die Anwendung unserer Streitkräfte wird man uns anzeigen, ein Gesetzbuch wird man uns leihen, selbst Gericht und Urteilsspruch und die Ausübung derselben wird man uns zuweilen abnehmen; mit diesen Sorgen werden wir auf die nächste Zukunft verschont bleiben. Bloß an die Erziehung hat man nicht gedacht. Suchen wir ein Geschäft, so laßt uns dieses ergreifen."

Der König Friedrich Wilhelm III. erkärte damals: „Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken, aber wir wollen und müssen sorgen, daß wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen. Und deshalb ist es mein ernstlicher Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde."

Und der große Minister Stein schrieb: „Am meisten ist von der Erziehung der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen begründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, werden die bisher oft mit größter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen." In gleichem Sinne sprachen sich auch E. M. Arndt, Schleiermacher, Jahn und andere bedeutende Männer jener Zeit aus, und ihre Worte verhallten nicht vergebens. In weiten Kreisen begann man die hohe Wichtigkeit und Bedeutung einer guten Volksbildung zu begreifen und erwachte dafür ein lebhaftes Interesse. So wurde jetzt für eine neue Ära des Volksschulwesens der Boden bereitet.

Gerade in diese fruchtbare Zeit nun fiel, wie durch eine Fügung des Himmels, das Wirken Pestalozzis, der mit seinen pädagogischen Ideen den sehnsüchtigen Bestrebungen jener Zeit Ziel und Inhalt verlieh. Pestalozzis Ideen waren zwar an sich keineswegs alle neu, aber dem größeren Teile des deutschen Volkes waren sie neu; und daß diese Ideen in

Umlauf gesetzt wurden gerade zu einer Zeit, wo das Bedürfnis nach einer Reform der Volksbildung auf das lebhafteste empfunden wurde, und daß sie vertreten wurden von einem Manne wie Pestalozzi, dessen Persönlichkeit und Beispiel alle besseren Elemente jener Zeit in Begeisterung versetzte: das verschaffte seinen Gedanken die weiteste Verbreitung und eine baldige Durchführung. Aus den verschiedensten Teilen Deutschlands wanderten zahlreiche junge Männer, teils auf eigene Hand, teils im Auftrage der Regierungen[1]) nach Ifferten, „um hier den Geist der Erziehungs- und und Lehrart Pestalozzis an den reinsten Quellen zu schöpfen.“ Begeistert kehrten sie alle in ihre Heimat zurück, wo sie nun selbst im Sinne und Geiste Pestalozzis an dem Werke der Volksbildung arbeiteten. Außer diesen jungen Lehrern waren in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts auch zahlreiche Schulmänner in leitenden Stellungen und von wissenschaftlicher Bedeutung (so die Schulräte Zeller, Weiß, v. Türk, Natorp, die Seminardirektoren Harnisch, Diesterweg u. a.) für die Ausbildung der deutschen Volksschule in Pestalozzis Sinne mit Erfolg thätig.

Daß die von Pestalozzi ausgehende Bewegung von vornherein mit manchen Einseitigkeiten und Auswüchsen behaftet war, deren Überwindung einer späteren Zeit vorbehalten blieb, soll ebensowenig geleugnet werden, wie dies, daß auch solche Männer, welche sich nicht zu Pestalozzis Richtung bekannten (z. B. Dinter, Overberg u. a.), das Schulwesen in mancher Beziehung erheblich gefördert haben; immerhin aber war der von Pestalozzi ausgehende Impuls der wirksamste und dauerndste, den im Laufe dieses Jahrhunderts die Entwickelung der deutschen Volksschule erfahren hat.

Wie sich das deutsche Volksschulwesen während des 19. Jahrhunderts im einzelnen ausgestaltet hat, kann hier nicht des näheren zur Darstellung kommen (vgl. dazu Bd. II die Gesch. der einzelnen Unterrichtsfächer); nur der hauptsächlichsten Neuerungen sei schließlich noch in aller Kürze gedacht.

In allen deutschen Staaten wurde, sofern dies bis dahin noch nicht geschehen war, ein allgemeiner Schulzwang jetzt mit Strenge durchgeführt. Zur Leitung und Beaufsichtigung der Volksschulen wurden besondere Schulbehörden eingesetzt. Der Lehrer-Vorbildung wurde eine gesteigerte Aufmerksamkeit gewidmet. Eine große Anzahl Lehrerbildungsanstalten wurden neu begründet[2]) und die Schulen allmählich nur noch mit fachmännisch gebildeten Lehrern besetzt. Die dem seminaristischen Unterrichte so nachteilige Verbindung der Seminarien mit anderen Lehrinstituten hörte auf; die Seminarien wurden selbständige Anstalten mit pädagogisch gebildeten Direktoren und Lehrern. Die Stellung der Volksschullehrer wurde, entsprechend ihrer zunehmenden Tüchtigkeit, eine immer günstigere; ihre Gehälter wurden aufgebessert, und sie gelangten bei ihren Mitmenschen mehr und mehr zu Achtung und Ansehen. Für Einrichtung gesunder, zweckmäßiger Schulräume und für Ausstattung derselben mit den erforderlichen Schulutensilien wurde ausreichende Sorge getragen. Die Lehrpläne der Volksschulen wurden erheblich erweitert; der Unterricht in der Natur- und Weltkunde, in der deutschen Sprachlehre und Aufsatzbildung, im Zeichnen und Turnen wurde allgemein üblich. Endlich wurde auch die Methode des Volksschulunterrichts

[1]) Besonderen Eifer bewies in dieser Beziehung wieder die preußische Regierung, daher denn auch Pestalozzis Ideen in Preußen am frühesten Eingang fanden.
[2]) Gegenwärtig zählt Deutschland (ohne Österreich) ca. 170 Seminarien.

eine immer bessere. Der handwerksmäßige Unterrichtsmechanismus der früheren Zeit mußte einer geistbildenden und naturgemäßen Lehrweise mehr und mehr das Feld räumen. Das Prinzip der Anschaulichkeit gewann auf allen Unterrichtsgebieten die unbestrittene Herrschaft. „Entwickelung der Geisteskräfte, Erziehung durch den Unterricht" wurde das Losungswort der deutschen Volksschule.

So hat sich das deutsche Volksschulwesen allmählich bis zu seiner gegenwärtigen Höhe emporgearbeitet. Freilich ist dasselbe von der Vollkommenheit noch immer weit entfernt, gilt es auch jetzt noch vieles zu bessern und neu zu schaffen; immerhin aber haben wir allen Grund, mit dem gegenwärtigen Zustande unseres Volksschulwesens zufrieden zu sein.

In den übrigen Staaten der civilisierten Welt ist im Laufe des letzten Jahrhunderts zwar auch mit mehr oder weniger Eifer an der Ausgestaltung des Volksschulwesens gearbeitet; doch steht das ausländische Volksschulwesen im allgemeinen hinter dem unseren zurück. Manche europäische Staaten, wie Belgien, die Niederlande, Rußland, haben noch nicht einmal einen allgemeinen Schulzwang eingeführt. In anderen Staaten, wie in Großbritannien, besteht Schulzwang nur für gewisse Teile des Landes. Wieder andere Staaten, wie Italien, Spanien, Frankreich (seit 1882), haben zwar die allgemeine Schulpflichtigkeit zum Gesetz erhoben, doch ist dieselbe seither in keinem dieser Staaten strenge durchgeführt. Besonders traurig ist es um den Schulbesuch in Rußland bestellt, wo die große Mehrzahl der im schulfähigen Alter stehenden Kinder einen Schulunterricht noch nicht empfängt. Auch in Hinsicht auf die Qualität des Volksschulwesens (Unterrichts-Methode, Lehrervorbildung, Schulaufsicht rc.) stehen die genannten Länder hinter unserem Vaterlande zurück, versteht sich das eine mehr, das andere weniger. Am nächsten steht dem deutschen Volksschulwesen dasjenige in Österreich (wenigstens in Deutsch-Österreich) und in den germanischen Ostseeländern, wo die allgemeine Schulpflicht nicht nur gesetzlich ausgesprochen, sondern auch strenge durchgeführt ist, und wo auch das innere Schulleben verhältnismäßig hoch steht. Auch manche schweizerische Kantone (Zürich, Basel, Bern, St. Gallen u. a.) haben ein verhältnismäßig wohlgeordnetes Schulwesen. In Nordamerika — wo übrigens seither erst in 12 Staaten (von 38) die allgemeine Schulpflicht eingeführt ist — hat das Volksschulwesen in Beziehung auf die äußere Ausstattung der Schulen viele Vorzüge; im übrigen aber wird es von dem unsrigen erheblich übertroffen.

Anhang. Einige benachbarte Gebiete.

Unter den vielen sonstigen pädagogischen Instituten, welche die Neuzeit ins Leben gerufen hat, mögen, als der Volksschule am nächsten stehend, folgende zum Schluß noch eine kurze Erwähnung finden:

1. Fortbildungsschulen: Anstalten für die aus der Volksschule entlassene Jugend zur Befestigung und Ergänzung des in der Schule Gelernten. Die Anfänge derselben datieren bereits aus dem vorigen Jahrhundert. Man unterscheidet gegenwärtig gewerbliche (städtische) und allgemeine (ländliche) Fortbildungsschulen. Jene sollen mehr den gewerblichen Interessen dienen (Unterricht im Zeichnen rc.), diese mehr eine allgemeine Fortbildung geben. In einigen Staaten (Sachsen, Baden, Hessen u. a.)

ist neuerdings die Fortbildungsschule gesetzlich eingeführt. In den meisten Staaten ist die Fortbildungsschule nicht obligatorisch.

2. Kinderbewahranstalten: Anstalten, welche dazu bestimmt sind, noch nicht schulpflichtigen, ca. 2—6jährigen Kindern, deren Eltern durch ihren Broterwerb an der nötigen Fürsorge für die Kleinen behindert sind, während des Tages die nötige Aufsicht und Pflege zuteil werden zu lassen. Die Kinderbewahranstalten sind eine Schöpfung des trefflichen Elsässer Pfarrers Oberlin, welcher, getrieben durch den in seiner Gemeinde herrschenden Notstand, 1779 (in Waldersbach) die erste derartige Anstalt gründete. Die Aufsicht über die Kleinen übertrug er seiner frommen Magd Luise Scheppler, welche mit bestem Erfolge und in aufopfernder Treue 55 Jahre lang diesem Liebesdienste sich widmete.

Gleichzeitig empfahl Pestalozzi die Einrichtung von Kinderbewahranstalten in seinem „Lienhard und Gertrud". Er bezeichnet sie als „Not- und Hülfskinderschulen für die armen Leute, die wegen des Taglohns oder wegen ihres Frohndienstes den Tag über ihre Wohnung verschließen müssen", oder als „Kinderhäuser, darin arme Mütter ihre noch nicht schulpflichtigen Kinder bringen und den Tag über versorgen lassen können".

Die Kinderbewahranstalten fanden bald allgemeinen Anklang und weite Verbreitung. Um ihre Verbreitung in Deutschland hat sich im Anfange dieses Jahrhunderts namentlich die edle Fürstin Pauline von Lippe zu Detmold verdient gemacht.

Eine Abart der Kinderbewahranstalten sind die Krippen- oder Warteschulen, in welchen aus gleichen Gründen wie dort ganz kleine, noch der Wartung bedürftige Kinder den Tag über Aufnahme und Verpflegung finden. Sie sind 1844 von Marbeau in Paris begründet.

3. Die Kindergärten. Der Urheber derselben ist Friedrich Fröbel (1782—1852), welcher zu Blankenburg bei Rudolstadt 1840 den ersten Kindergarten eröffnete. Mit den Kinderbewahranstalten haben die Kindergärten das gemein, daß auch sie für vorschulfähige Kinder (im Alter von 3—6 Jahren) bestimmt sind und eine Ergänzung mangelhafter Familienerziehung sein sollen; dadurch aber unterscheiden sie sich von den Kinderbewahranstalten wesentlich, daß sie nicht bloß Aufsichts- und Pflegestätten, sondern planmäßig angelegte Erziehungsanstalten sind, in welchen durch eine der kindlichen Natur entsprechende, methodisch geordnete Beschäftigung (sinnvolle Spiele und leichte Arbeiten wie Flechten, Falten, Ausschneiden, Zeichenübungen &c.; zum Teil unter Begleitung kindlicher Besprechungen und Lieder) eine harmonische Ausbildung der leiblichen und geistigen Kräfte des Kindes erzielt werden soll. Die Leitung der Kinder liegt in den Händen eigens dazu vorgebildeter Frauen, sogen. Kindergärtnerinnen. Obwohl sich viele gewichtige Stimmen dagegen erhoben haben, sind doch in und außerhalb Deutschlands Kindergärten in großer Anzahl entstanden. Berechtigung hat der Kindergarten offenbar nur da, wo die Familie nicht imstande ist, dem Kinde die nötige Anregung zu gewähren, wo also die Familienerziehung wirklich einer Ergänzung bedarf; im anderen Falle muß er als Unnatur bezeichnet werden. Der vielfach erhobene Vorwurf, daß die Kindergärten in ihrer gegenwärtigen Beschaffenheit das Spiel in unkindlicher Weise methodisieren, ist nicht ganz ohne Berechtigung. Auch lassen die in den Kindergärten üblichen (meist von Fröbel

selbst gedichteten) Sprüche und Lieder, welche den Spielen zur Seite gehen, in Bezug auf Kindlichkeit und Natürlichkeit manches zu wünschen übrig.

4. Waisenhäuser. Die Fürsorge für die Waisenkinder ist so alt wie das Christentum. Auch förmliche Waisenhäuser finden sich bereits im christlichen Mittelalter, teils kirchlichen Ursprungs, teils von Städten gegründet. Doch hatte man in damaliger Zeit bei Begründung von Waisenhäusern weniger ein pädagogisches Interesse im Auge, als vielmehr nur den Zweck, für die Waisenkinder eine Versorgungsstätte zu schaffen und sie vom Betteln abzuhalten. Zu eigentlichen Erziehungsanstalten machte die Waisenhäuser erst A. H. Francke, der bekannte Begründer des Halleschen Waisenhauses. Sein Beispiel gab den Impuls zur Errichtung vieler ähnlicher Anstalten. Auch Pestalozzi hat durch seine Wirksamkeit als Waisenvater in Stanz die Waisenhausangelegenheit wesentlich gefördert. Gegenwärtig giebt es in allen civilisierten Ländern Waisenhäuser in großer Anzahl.

Man hat wohl die Zweckmäßigkeit der Waisenhäuser angezweifelt und behauptet, es sei ratsamer, die Waisenkinder in rechtschaffenen Familien unterzubringen. Der letztere Modus dürfte allerdings den Vorzug verdienen unter der Voraussetzung, daß die Waisenkinder ganz zur Familie gerechnet und wie Kind im Hause behandelt werden; wo hierfür jedoch nicht ganz sichere Garantien geboten sind — und wie selten wird das der Fall sein? — ist die Waisenhauserziehung ohne Frage als die zweckmäßigere zu betrachten.

Eine Abart der Waisenanstalten sind die Findelhäuser, das sind solche Anstalten, in welchen neugeborene, von ihren Eltern verlassene Kinder aufgenommen und aufgezogen werden. Sie finden sich besonders zahlreich in den romanischen Ländern.

5. Rettungshäuser: Erziehungsanstalten für mißratene und verwahrloste Kinder. Nachdem außerhalb Deutschlands bereits im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts vereinzelte Rettungshäuser entstanden waren, ging für Deutschland der erste Anstoß zur Errichtung derartiger Anstalten von Pestalozzi aus, dessen Armenanstalt in Neuhof und Waisenhaus in Stanz in gewissem Sinne bereits Rettungshäuser waren. Angeregt von ihm, sind im Anfang dieses Jahrhunderts für Begründung von Rettungshäusern besonders Fellenberg (vgl. oben S. 68, Anm. 1), Johannes Falk und Chr. H. Zeller thätig gewesen. Gegenwärtig bestehen in Deutschland über 300 derartige Anstalten. Die bedeutendste darunter ist das von Wichern zu Horn (bei Hamburg) 1833 begründete „rauhe Haus“.

6. Zur Ausbildung der Blinden und Taubstummen sind vereinzelte Versuche schon in früheren Zeiten gemacht worden; doch fällt die Gründung geordneter Anstalten für den Blinden- und Taubstummenunterricht erst in die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Die ersten beiden Taubstummenanstalten gründeten fast gleichzeitig (um 1760) der französische Abbé de l'Epée in Paris und ein deutscher Lehrer Samuel Heinicke in Leipzig; die erste Blindenanstalt wurde in Paris von dem französischen Professor Valentin Hauy 1784 gegründet. Seitdem sind Blinden- und Taubstummenanstalten in allen civilisierten Ländern in großer Anzahl entstanden. In Deutschland bestehen gegenwärtig 32 Blindenanstalten und mehr als 90 Taubstummenanstalten.

Seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts sind auch zur Erziehung Blödsinniger (Idioten) verschiedene Anstalten ins Leben getreten.

Zweiter Hauptteil. Psychologie.

Einleitung.

„Die Grundsätze der Erziehung liegen in der Menschennatur." Mit diesen Worten kennzeichnet Pestalozzi die grundlegende Bedeutung der Anthropologie für die Erziehung. In der That ist ohne eine genaue Kenntnis der menschlichen Natur und der Gesetze, denen ihre Entwickelung unterliegt, eine zweckmäßige Behandlung des Menschen, eine erfolgreiche Erziehung unmöglich. Mit Recht wird daher in den neueren Lehrbüchern der Pädagogik die Anthropologie der Erziehungslehre zu Grunde gelegt, diese auf jene aufgebaut und aus ihr hergeleitet.

Entsprechend der Zweiteilung der menschlichen Natur in eine leibliche und eine geistige Seite zerfällt auch die Anthropologie in Leibeslehre oder Somatologie und Seelenlehre oder Psychologie. Die Somatologie ist ein Zweig der Naturwissenschaft und fällt somit in den Bereich des naturkundlichen Unterrichts. Wir beschränken uns hier auf die Behandlung der Psychologie.

Die Psychologie hat die Aufgabe, die seelischen Zustände und Thätigkeiten nach ihrem Wesen, ihrer Entwickelung und ihrem Zusammenhange zu beschreiben, die Gesetze, denen dieselben unterworfen sind, festzustellen und über den Träger der seelischen Erscheinungen Aufschluß zu geben.

Auf die Frage, ob es eine vom Körper unterschiedene Seele gebe und was sie ihrem Wesen nach sei, kann eine gründliche und verständliche Antwort erst dann erteilt werden, wenn die einzelnen seelischen Zustände und Vorgänge genauer dargestellt worden sind. Wir lassen uns deshalb auf eine Erörterung jener Frage vorerst noch nicht ein, gehen aber vorläufig von der Voraussetzung aus, daß es in der That eine für sich seiende Seele giebt, welche zwar mit dem Körper in inniger Wechselbeziehung steht, dennoch aber unkörperlicher, geistiger Natur ist, in dem Vorstellen, Fühlen und Begehren, als den drei Grundformen des geistigen Geschehens, ihr eigentümliches Leben entfaltend.

A. Die vorstellende Seele.

§. 1. Das Empfinden (Wahrnehmen).

1. Das Nervensystem als leibliches Organ des Empfindens.

Alles menschliche Empfinden ist an Nerventhätigkeit gebunden; daher bedarf es, um den Prozeß des Empfindens zu verstehen, wenigstens einiger Bekanntschaft mit der Natur und den Verrichtungen des menschlichen Nervensystems. Eine genauere Kenntnis desselben hat der naturkundliche Unterricht zu vermitteln; hier nur so viel, als zum Verständnis des Folgenden unmittelbar erforderlich ist.

Die Grundbestandteile des Nervensystems sind Nervenzellen und Nervenfasern. Erstere sind die „Sammelbecken für zugeführte oder auszulösende nervöse Erregungen", letztere haben den Zweck zu leiten. Nervenzellen finden sich vorwiegend in den Centralorganen (Gehirn, Rückenmark, Ganglien), Nervenfasern überall im Körper. Ein „Nerv" (Gesichtsnerv, Gehörsnerv 2c.) ist ein Bündel von vielen einzelnen Nervenfasern, die parallel (isoliert) neben einander verlaufen, nur an den Enden des Nerven auseinandertretend.

Man pflegt ein vegetatives und animales Nervensystem zu unterscheiden. Die Nerven des ersteren stehen im Dienste der unwillkürlichen Vegetationsprozesse (Blutkreislauf, Verdauung, Ausscheidung 2c.), die Nerven des letzteren vermitteln willkürliche Bewegungen und bewußte Empfindungen. Für die Psychologie kommt nur das animale Nervensystem in Betracht.

Das eigentliche Centralorgan des animalen Nervensystems und der Sitz des Seelenlebens ist das Gehirn. Dasselbe besteht aus großen Anhäufungen von Nervenzellen (graue Masse), sowie zahlreichen zwischenleitenden Nervenfasern (weiße Masse); diese Zellen- und Fasermassen ordnen sich wieder zu verschiedenen Organen zusammen, die hier nicht näher beschrieben werden können. Alle Nerven des animalen Systems haben im Gehirn ihren centralen Ausgangspunkt. Äußerlich angesehen, entspringen zwar viele dieser Nerven schon am Rückenmark (Verlängerung des Gehirns), doch laufen von hier verbindende Nervenfäden zum Gehirn aufwärts, in dem stets die letzte centrale Endigung zu suchen ist.

Vom Gehirn (und Rückenmark) verbreiten sich die Nerven in mannigfachen Verzweigungen nach allen Richtungen des Körpers und endigen teils innerhalb des Körpers, teils an der Oberfläche desselben, in ihren peripherischen Ausläufern mit mannigfachen Bewegungs- und Empfindungs-Organen (Muskeln, Auge, Ohr 2c.) in Verbindung stehend. Je nachdem die Nerven Bewegung oder Empfindung vermitteln, unterscheidet man Bewegungs- oder motorische und Empfindungs- oder sensitive Nerven.

Um Empfindung oder Bewegung zu vermitteln, müssen die betreffenden Nerven zuvor in einen gewissen Bewegungszustand (Nervenprozeß) versetzt werden, zu dessen Erzeugung es wiederum eines veranlassenden Reizes bedarf. Dieser veranlassende Reiz ist entweder ein physischer oder ein seelischer. Der dem Zustandekommen einer Empfindung voraufgehende Nervenprozeß

eines sensitiven Nerven wird stets durch einen physischen Reiz veranlaßt, welcher entweder von einem außerhalb unseres Körpers befindlichen Gegenstande ausgeht (z. B. bei dem Sehen eines äußeren Gegenstandes), oder innerhalb des leiblichen Organismus selbst seinen Ursprung hat (bei vielen Schmerzempfindungen). Die dem Zustandekommen einer Bewegung (Muskel-Bewegung) voraufgehende Nerventhätigkeit eines motorischen Nerven wird entweder durch einen seelischen Reiz oder durch physische Vorgänge innerhalb des Nervensystems selbst veranlaßt [1]).

2. Entstehung und Wesen der Empfindung.

Das Sehen eines Gegenstandes, das Hören eines Tones, das Riechen eines angenehmen oder unangenehmen Geruchs, das Schmecken einer Speise, das Fühlen eines Schmerzes, Druckes, Kitzels 2c.: alles das nennen wir Empfindungen. Betrachten wir zunächst

a) Die einzelnen Arten der Empfindung.[2])

α) Das Sehen. Von dem Gegenstande, welcher gesehen wird, gehen — zufolge der zitternden Bewegung seiner Moleküle — Schwingungen des

---

[1]) Körperliche Bewegung kommt in folgender Weise zustande: Auf das centrale Ende eines motorischen Nerven wird ein, nicht näher zu beschreibender, bald von der Seele, bald von anderen Nerven ausgehender Reiz ausgeübt. Zufolge dieses Reizes entsteht in dem betreffenden Nerven ein Bewegungsprozeß (Nervenstrom), welcher sich in centrifugaler Richtung bis zu den peripherischen Endfasern des motorischen Nerven fortpflanzt. Hier überträgt sich die Nervenströmung auf den mit dem motorischen Nerven in Verbindung stehenden Muskel und verursacht Zusammenziehung desselben, Muskelbewegung.

Je nachdem die Bewegungen durch einen Willensentschluß der Seele veranlaßt werden oder nicht, unterscheidet man willkürliche und unwillkürliche Bewegungen. Zu den letzteren sind zu rechnen: a) die Reflexbewegungen, welche dadurch zustandekommen, daß ein in ein Nervencentrum (Gehirn, Rückenmark) geleiteter Reiz eines sensitiven Nerven ohne Mitwirken der Seele auf einen benachbarten motorischen Nerven überstrahlt (das Husten bei Reizung der Kehlkopfschleimhaut, das unwillkürliche Zurückziehen eines Gliedes, welches gestochen oder gebrannt wird, das Niesen beim Sehen in die Sonne 2c.); b) die Mitbewegungen, welche durch andere Bewegungen veranlaßt werden, indem sich der Bewegungsreiz eines motorischen Nerven, ebenfalls ohne Dazwischentreten der Seele, auf einen benachbarten motorischen Nerven überträgt (die ungeschickten Bewegungen verschiedener Körperteile bei Anfängern im Tanzen, Turnen, Schwimmen, Klavierspielen 2c., das beschleunigte Herzklopfen beim Laufen 2c.); c) die Instinktbewegungen, welche zwar ebensowenig, wie die beiden vorgenannten Arten der Bewegung, Folgen eines ausdrücklichen Willensentschlusses sind, aber doch anderweitige geistige Vorgänge (Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle) als Veranlassung voraussetzen. Dahin gehören z. B. die unwillkürlichen Bewegungen des Schutzes und der Abwehr beim Anblick einer drohenden Gefahr, das Erröten vor Scham oder Zorn, das unwillkürliche Lachen beim Anblick einer komischen Begebenheit 2c.

Übrigens können auch die willkürlichen Bewegungen durch häufige Wiederholung allmählich in unwillkürliche verwandelt werden. Bei der Erlernung des Schreibens, Klavierspielens, Tanzens, sowie aller anderen körperlichen Fertigkeiten, müssen die erforderlichen Bewegungen anfangs unter Direktion des Willens mühsam einstudiert werden; durch häufige Übung aber bringen wir es dahin, daß diese Bewegungen — zum größten Teil wenigstens — schließlich ganz von selbst und rein mechanisch verlaufen.

[2]) Eine genauere Kenntnis der zugrundeliegenden physikalischen und physiologischen Vorgänge sowie der Sinnesorgane wird aus dem naturkundlichen Unterrichte vorausgesetzt.

Äthers (Lichtstrahlen)[1]) aus und treffen unser Auge. Hier durchdringen sie die Hornhaut, die Pupille, das Augenwasser in den beiden Augenkammern, die Linse und den Glaskörper und treffen schließlich, nachdem sie auf dem zurückgelegten Wege mehrfach gebrochen sind, die *Netzhaut*, welche aus der Verzweigung der peripherischen Endfasern des Sehnerven besteht. Infolge des durch die Lichtstrahlen auf die Endfasern des Sehnerven (genauer: auf die „Stäbchen" und „Zäpfchen", in denen die Fasern auslaufen) ausgeübten Reizes entsteht in dem Sehnerven ein Bewegungsprozeß (Nervenstrom), welcher sich in centripetaler Richtung fortpflanzt und sich schließlich auf gewisse Teile des Gehirns überträgt, die dadurch ebenfalls in Schwingung versetzt werden. Hier endlich wird dann — auf eine uns ganz unbekannte Weise — der Nervenvorgang in *bewußte Empfindung*, in das *geistige Bild* des äußeren Gegenstandes umgesetzt.

b) *Das Hören.* Wenn eine Tonempfindung in uns entstehen soll, so muß zunächst — durch gewisse Bewegungen äußerer Gegenstände — die Luft in Schwingungen versetzt und durch diese unser Ohr getroffen werden[1]). Durch den äußeren Gehörgang gelangen diese Luftschwingungen an das Trommelfell, welches dadurch ebenfalls in eine schwingende Bewegung versetzt wird. Die Schwingungen des Trommelfells werden dann teils durch die Gehörknöchelchen, welche hinter dem Trommelfell in der Paukenhöhle liegen, teils durch die Wände der Paukenhöhle und die in derselben befindliche Luft verstärkt und bis in das Labyrinth fortgeleitet, wo sie sich auf das Gehörwasser (mit dem Gehörsand) übertragen. Durch die Schwingungen des Gehörwassers werden die von demselben umspülten peripherischen Endfasern des Gehörsnerven (genauer: die „Hörstäbchen", in denen diese Fasern auslaufen) getroffen, und es wird dadurch in dem Gehörsnerven ein Bewegungsprozeß (Nervenstrom) veranlaßt, welcher sich bis zum Gehirn fortpflanzt. Hier endlich — also wiederum als das Schlußglied des ganzen Prozesses — entsteht dann die bewußte Empfindung, *der Ton.*

c) *Das Schmecken und Riechen.* Um von einem Gegenstande eine *Geschmacksempfindung* zu erhalten, muß derselbe in flüssiger Form auf die Zunge gebracht werden. Die in der Zungenschleimhaut sich ausbreitenden Endfasern des Geschmacksnerven erfahren dadurch eine gewisse chemische Einwirkung, zufolge deren in dem Geschmacksnerven ein Bewegungsvorgang entsteht, welcher bis zum Gehirn sich fortpflanzt und hier als Geschmacksempfindung zum Bewußtsein kommt. Um von einem Gegenstande eine *Geruchsempfindung* zu erhalten, müssen sich von demselben gas-

[1]) Nicht jede Ätherschwingung ist geeignet, eine Lichtempfindung zu veranlassen. Soll eine solche entstehen, so muß der Äther mindestens 450 Billionen Schwingungen in einer Sekunde machen. Wir haben alsdann die Empfindung der roten Farbe. Bei der Empfindung des Orange beträgt die Zahl der Ätherschwingungen 472, bei Gelb 526, bei Grün 589, bei Blau 640, bei Indigo 722, bei Violett 790 Billionen in einer Sekunde. Sind die Schwingungen des Äthers noch schnellere, so werden dieselben nicht mehr als Licht empfunden.

[2]) Nicht alle Luftschwingungen sind geeignet, eine Tonempfindung zu veranlassen. Zur Erzeugung eines Tones sind mindestens 16 Schwingungen in der Sekunde erforderlich. Beträgt die Zahl der Luftschwingungen mehr als 40000 in der Sekunde, so werden dieselben nicht mehr als Ton empfunden. Die Schwingungszahlen der musikalisch brauchbaren Töne liegen zwischen 40 und 5000. Die Höhe des Tones steigt mit der Anzahl der Schwingungen. Die Stärke des Tones hängt von der Breite der Schwingungen ab.

förmige Teilchen ablösen und in unsere Nasenhöhlen gelangen. Hier erleiden durch jene Teilchen die in der Nasenschleimhaut liegenden Endfasern des Geruchsnerven gleichfalls eine chemische Einwirkung, zufolge deren dann wieder in dem Geruchsnerven ein Nervenprozeß entsteht, der sich bis zum Gehirn fortsetzt und hier die Geruchsempfindung hervorruft.

d) Das Tasten. Die Tastempfindungen werden vermittelt durch die Tastnerven, welche sich mit ihren peripherischen Enden in der gesamten Körperhaut ausbreiten und hier zum Teil in besondere Endorgane (Tastkörperchen) auslaufen. Wird nun unser Körper an seiner Oberfläche durch irgend einen Gegenstand berührt, so entsteht infolgedavon in den Tastnerven ein Nervenprozeß, welcher bis zum Gehirn fortgepflanzt wird und hier als Tastempfindung (Empfindung von Stoß und Druck, von hart und weich, rauh und glatt 2c.) zum Bewußtsein gebracht wird. Das Tastvermögen ist am stärksten in den Lippen und den Fingerspitzen, wo die Tastnervenfasern besonders zahlreich sind. Durch die Tastnerven werden auch die Wärme- und Kälte-Empfindungen vermittelt; desgleichen die Gefühle des Schmerzes und Kitzels, sofern diese durch von außen einwirkende Reize hervorgerufen werden.

e) Das Gemeingefühl. Darunter begreift man diejenigen Empfindungen (des Schmerzes, der Beklemmung, des Hungers, Durstes 2c.), welche im Unterschied von den vorher aufgeführten Arten der Empfindung nicht durch äußere, sondern durch innere (in unserm eigenen Organismus liegende) Reize hervorgerufen werden. Diese Empfindungen werden durch zahlreiche sensitive Nerven vermittelt, welche alle im Gehirn ihren Ursprung haben und sich von da aus, meistens durch das Rückenmark hindurch, nach allen Teilen des Körpers hin verbreiten. In die Kategorie des Gemeingefühls gehören auch die Muskelempfindungen, von welchen die Bewegungen unserer Gliedmaßen begleitet zu sein pflegen. Sie sind von großer Wichtigkeit für die Ausbildung körperlicher Fertigkeiten, insofern wir mit ihrer Hülfe die zu den verschiedenen Bewegungen erforderlichen Muskelanstrengungen richtig vorausbestimmen und uns dadurch in gewissen körperlichen Verrichtungen allmählich eine große Sicherheit und Leichtigkeit aneignen können.

b) Allgemeines. Nach der bisherigen Darstellung kommt jede Empfindung in der Weise zustande, daß auf das peripherische Ende eines sensitiven Nerven ein Reiz ausgeübt und dadurch in dem Nerven ein Bewegungsprozeß (Nervenstrom) hervorgerufen wird, welcher sich bis zum Gehirn fortpflanzt, auf gewisse Teile desselben sich überträgt und hier — auf unbekannte Weise — in bewußte Empfindung umgesetzt wird.

Das Empfinden ist also nicht, wie man es oft unrichtig auffaßt, eine nach außen gerichtete, in die Ferne wirkende Thätigkeit, welche, aus dem Subjekte heraustretend, die Objekte da draußen gleichsam aufsuchte und unmittelbar ergriffe, sondern es müssen umgekehrt die Dinge auf uns einwirken, damit wir sie empfinden. Wiederum hat man sich das, was von den Dingen auf das empfindende Subjekt übergeht, nicht vorzustellen als fertige Bilder, fertige Abdrücke der Dinge, die als solche von diesen sich ablösten und durch die Sinne, wie durch offene Pforten, in die Seele nur

einfach hineinzuwandern brauchten; sondern die Sinnesbilder der Dinge werden erst in uns und von uns selbst erzeugt, und jene äußeren Vorgänge, die ihnen vorangehen, bereiten sie nur vor. Was von den Gegenständen der Außenwelt unseren Sinnen zugeht, ist nichts anderes, als so oder so geartete Bewegung (Druck und Stoß fester, flüssiger rc. Körper, Schwingungen der Luft, des Äthers rc.), und die Vorgänge, welche durch jene äußeren Reize in den Sinnesorganen und Nerven hervorgerufen werden, sind ebenfalls nur gewisse (mechanische, chemische, elektrische) Bewegungsprozesse, welche ebensowenig wie jene äußeren Reizvorgänge die Empfindung schon in sich enthalten. Der Ton der Glocke, der Duft der Rose, das Gesichtsbild des Baumes rc.: alle diese Sinneseindrücke existieren keineswegs, wie es den Anschein hat, schon fertig in der Außenwelt oder in unseren Sinnesorganen, sondern sie entstehen erst in dem Gehirn (in der Seele) und sind, wie alle anderen geistigen Vorgänge, rein innerer Natur. Wenn wir diese Eindrücke trotzdem aus uns heraustreten lassen und sie in die Außenwelt verlegen, dahin wo die betr. Dinge sich wirklich befinden, so ist dies in der That nur eine Täuschung; freilich eine in dem Wesen der Seele selbst begründete und zugleich eine sehr zweckmäßige Täuschung, durch die allein wir in den Stand gesetzt werden, uns mühelos in der uns umgebenden Außenwelt zu orientieren (vgl. dazu unten unter 3). Daß wir uns dieser Täuschung nicht bewußt werden, erklärt sich daraus, daß wir alle uns bereits in der frühesten Kindheit, als wir sehen, hören rc. lernten, in diese Täuschung hineingelebt haben, und zwar so gründlich, daß schon ein ernstes wissenschaftliches Nachdenken dazu gehört, um sich dennoch von der Thatsächlichkeit dieser Täuschung zu überzeugen.[1])

Die Empfindung, sahen wir, ist in den äußeren Reizvorgängen und in

---

[1]) Daß unsere Sinneseindrücke, obgleich sie in uns liegende subjektive Erzeugnisse sind, mit den Dingen selbst in einer gewissen Übereinstimmung stehen, ist Thatsache der Erfahrung. Ebenso zweifellos aber ist es, daß wir durch sie die Dinge keineswegs in jedem Betracht so erkennen, so erkennen können, wie diese an sich selber sind. Beispielsweise sind ja die verschiedenen Farben-Qualitäten, die der gemeine Verstand ohne weiteres als Eigenschaften der Dinge selbst ansieht, in Wahrheit rein subjektive Erzeugnisse des auffassenden Subjekts, die ganz mit Unrecht auf die Dinge selbst übertragen werden. Das, wodurch die verschiedenen Farbeneindrücke in uns hervorgerufen werden, sind bekanntlich die verschiedenen Schwingungsgeschwindigkeiten des Lichtäthers, die ihrerseits wieder durch die verschiedenen Schwingungszustände der Molekeln der lichtausstrahlenden oder lichtzurückwerfenden Körper verursacht werden. Diese Bewegungsvorgänge aber sind selbst natürlich keine Farbe, sind etwas davon total Verschiedenes. Daß trotz dieser gänzlichen Verschiedenheit der äußere Reiz in unserer sinnlichen Auffassung sich in den Farbeneindruck umsetzt, und daß gerade diese Anzahl von Schwingungen als diese Farbe aufgefaßt wird, das ist eben eine Folge unserer subjektiven geistig-leiblichen Organisation, die bei dem ganzen Empfindungsprozeß eine weit größere Rolle spielt und zu dem äußeren Eindruck viel mehr Subjektives hinzufügt, als der gemeine Verstand sich träumen läßt.

Ganz ähnlich wie mit den Gesichtsempfindungen verhält es sich, wie leicht nachzuweisen, mit den übrigen Sinneseindrücken. Auch sei daran erinnert, daß die kontinuierliche Ausdehnung der Materie, wie sie in der sinnlichen Auffassung — etwa bei der Betrachtung eines Stück Holzes, Eisens rc. — uns erscheint, in Wirklichkeit nicht besteht (Molekeln, Atome, durch verhältnismäßig große Zwischenräume getrennt) und daß anstatt der inneren Ruhe und Starrheit, welche unsere Sinne an den toten Körperdingen zu beobachten meinen, in Wahrheit auch hier eine beständige Bewegungslebendigkeit (Schwingungen der Molekeln, der Atome) obwaltet. Unsere sinnliche Auffassung deckt sich also nicht mit dem Wesen der Dinge an sich.

dem Nervenprozeß nicht schon fertig enthalten, sondern sie entsteht erst als deren Folge. Andererseits dürfen wir die Empfindung aber auch nicht betrachten als das fertige Ergebnis jener Vorgänge und die letzteren nicht als ihre alleinige und zureichende Ursache. Als rein materielle Bewegungsprozesse nämlich sind jene Reizvorgänge, welche der Empfindung vorhergehen, durchaus verschieden von dieser selbst, welche rein geistiger Natur ist, nichts von Materie und Bewegung enthält. Mögen daher die Empfindungen an jene äußeren Vorgänge, als an ihre veranlassende Bedingung, noch so fest geknüpft sein, niemals sind sie doch aus ihnen allein zu begreifen; vielmehr müssen wir zu ihrem Entstehen noch eine andere Ursache voraussetzen, aus deren anders gearteter, immaterieller Natur sich die von allem körperlichem Geschehen grundverschiedene Beschaffenheit der Empfindung erklärt. Nennen wir dieselbe, um uns die Sache zu vereinfachen, schon jetzt die Seele. Sie haben wir als die eigentlich erzeugende Ursache der Empfindungen zu betrachten.

Freilich ist die Seele in ihrem Empfinden von den Nervenvorgängen vielfach abhängig. Zunächst steht es nicht in ihrem Belieben, ob auf einen Nervenreiz eine Empfindung überall erfolgen solle oder nicht; wird sie von einem solchen getroffen, so ist sie gezwungen, darauf in Form einer Empfindung zu antworten. Ebensowenig liegt es in ihrer Willkür, was für eine Empfindung auf den jedesmaligen äußeren Reiz eintreten soll; auf den Nervenreiz a muß sie mit unabänderlicher Notwendigkeit jedesmal mit der Empfindung a antworten, auf den Nervenreiz b mit der Empfindung b 2c.; auch Stärke, Deutlichkeit und Dauer der Empfindung ist durch die Natur des Nervenvorgangs bedingt. Nichtsdestoweniger erzeugt doch die Empfindungen die Seele selbst, und jene körperlichen Vorgänge der Nerven und des Gehirns, welche der Empfindung voraufgehen, sind, wenn auch noch so fein gestaltet und gruppiert, doch nur Anreize, welche die Seele zu ihrer Erzeugung veranlassen, so zu sagen Signale, auf deren Eintreten erst in der Seele und von der Seele selbst die entsprechenden Empfindungen ins Dasein gerufen werden.

Das Ergebnis des Vorstehenden läßt sich in folgenden Worten kurz zusammenfassen:

Die Empfindungen sind die einfachsten und ursprünglichsten Leistungen der Seele, mit denen alles geistige Leben beginnt. Sie sind weder von vornherein fertige Abbilder der Außendinge, welche die Seele als solche nur hinzunehmen brauchte, noch sind sie das fertige Ergebnis der Sinnes- und Nerventhätigkeit, sondern sie sind Erzeugnisse der Seele. Die der Empfindung voraufgehenden äußeren Vorgänge haben, wenngleich durch sie Entstehung, Art und Dauer der Empfindung bedingt ist, doch nur die Bedeutung veranlassender Anreize.

3. Wahrnehmung und Anschauung.

Die Empfindungen sind, wie oben dargethan, zunächst rein innere Zustände, die als solche weder eine bestimmte Gestalt haben noch auf eine äußere Ursache ihres Entstehens hindeuten. Das neugeborene Kind hat zwar schon in seinen ersten Lebenswochen allerlei Empfindungseindrücke, es fühlt

Schmerz und Druck, es hört Geräusch, es sieht Licht 2c.; aber diese Eindrücke sind noch ganz unbestimmt und formlos und werden noch nicht als Eigenschaften und Wirkungen bestimmter äußerer Gegenstände aufgefaßt. Erst allmählich, indem die Seele nach und nach das Bild einer äußeren Raumwelt in sich erzeugt, giebt sie ihren Empfindungseindrücken (speziell denen des Gesichts- und Tastsinnes) eine bestimmte Gestalt und verlegt sie nach außen in die Gegenstände ihrer Umgebung oder an bestimmte Stellen des eigenen Körpers. Die Empfindungen werden figuriert, projiciert, lokalisiert.[1]) Solche nach außen verlegte und räumlich gestaltete Empfindungen (speziell des Gesichts- und Tastsinnes) pflegt man als Wahrnehmungen zu bezeichnen. Der Tisch, das Haus, das Tier, der Baum 2c., sagt man, werden wahrgenommen.

---

[1]) Wie erklärt es sich, daß die Empfindungseindrücke, obwohl sie rein innere Zustände sind, dennoch als räumlich ausgedehnte Gegenstände und Erscheinungen einer äußeren Körperwelt aufgefaßt werden? Man hat dieses Problem zu lösen versucht durch Hinweis auf das Netzhautbild im Auge, welches, wie man meint, schon ein fertiges Raumbild des äußeren Gegenstandes darstelle und somit jede weitere Frage nach der Entstehung räumlicher Vorstellungen überflüssig mache. Allein man vergißt dabei, daß das, was dem Beobachter auf der Netzhaut des anderen als Gesichtsbild erscheint, in Wirklichkeit doch nichts anderes ist, als eine Anzahl erregter Netzhautstellen (Nervenenden), welche in ihrer gegenseitigen Lage dem äußeren Gegenstande und dessen Teilen wohl genau entsprechen, aber keineswegs schon das Gesichtsbild selbst sind. Und wären sie es wirklich, so könnte ein solches Bild doch nicht so fertig durch den Sehnerven in das Gehirn hinübertransportiert werden. Wohl ist es denkbar, daß die Eindrücke der einzelnen Netzhautstellen durch die vielen isolierten Fäden des Sehnerven gesondert bis zum Gehirn fortgepflanzt werden und sich hier in einer dem Netzhautbilde entsprechenden Gruppierung ablagern; allein auch hiermit, wenn es sich so verhält, ist nichts gewonnen. Sobald nämlich die nervösen Erregungen in bewußte Empfindung umgesetzt werden, muß jene räumliche Anordnung der Nervenelemente doch verloren gehen; denn das Bewußtsein ist ohne alle materiellen und räumlichen Eigenschaften, in ihm giebt es keine Ausdehnung, kein rechts und links, kein neben- und übereinander, und sonach kann dasselbe auch keine fertige Raumgebilde in sich aufnehmen. „In dem Bewußtsein hören alle jene Scheidewände auf, welche in den körperlichen Sinnesorganen die einzelnen Eindrücke (räumlich) von einander trennten; seine unräumliche Einheit ist nur noch empfänglich für qualitative Verschiedenheiten der Erregungen, und alle jene farbigen Punkte des Auges, alle Druckpunkte der gereizten Haut können zunächst in ihm nur so ortlos zusammen sein, wie die gleichzeitigen und doch unterscheidbaren Töne einer Harmonie." Lotze. Wenn die Seele nun trotzdem ihre Sinneseindrücke zu räumlichen Anschauungen auseinanderbreitet, so kann der zureichende Grund hierfür nur darin gefunden werden, daß ihr ursprünglich die Fähigkeit und der Trieb innewohnt, aus sich selber Raumvorstellungen zu erzeugen.

Nicht also fertig werden der Seele die Raumgebilde von außen überliefert, sondern in sich selber und aus sich selber erzeugt sie jene Gebilde. Nicht aber mit blinder Willkür verfährt sie hierbei, sondern, wie die Erfahrung lehrt, in durchgängiger Übereinstimmung mit den wirklichen Raumverhältnissen der Außenwelt. Um so verfahren zu können, dazu bedarf sie nun freilich von seiten der Außenwelt gewisser Anhaltepunkte, die aber, wie sich aus Vorstehendem ergiebt, selbst nicht wieder räumlicher, sondern nur qualitativer Art sein können. Nach Lotzes scharfsinniger Theorie von den „Lokalzeichen" würden jene Anhaltepunkte zu suchen sein in gewissen, den Lichteindrücken der einzelnen Nervenfasern sich beigesellenden Nebeneindrücken (Muskelgefühlen), welche durch die mannigfachen Bewegungen des Auges hervorgerufen werden. Nur eine sehr kleine Stelle der Netzhaut nämlich (der gelbe Fleck) gewährt eine ganz deutliche Wahrnehmung; undeutlich erscheinen alle Gegenstände, deren Lichtstrahlen die Netzhaut seitlich von diesem Punkte treffen, und zwar um so undeutlicher, je weiter die getroffenen Punkte von jener Stelle des deutlichsten Sehens entfernt liegen. Wird nun eine dieser seitlichen Stellen durch einen

Nicht jede Wahrnehmung giebt von dem wahrgenommenen Gegenstande ein genaues und deutliches Bild. Manche Gegenstände, die uns auf Schritt und Tritt umgeben, haben wir hundertmal wahrgenommen und dennoch wesentliche Teile und Merkmale an ihnen niemals aufgefaßt; wir haben sie eben nie mit Sorgfalt beobachtet, sondern jedesmal nur einen flüchtigen Totaleindruck von ihnen aufgenommen. Nur dann, wenn wir die Gegenstände nach allen ihren wesentlichen Teilen und Merkmalen genau und aufmerksam betrachten, erhalten wir von denselben vollkommen treue und deutliche Wahrnehmungen (und Vorstellungen). Weil solche Wahrnehmungen (und Vorstellungen) zustandekommen auf dem Wege des sorgfältigen Beobachtens oder des Anschauens (wobei nicht ausschließlich an den Gesichtssinn gedacht zu werden braucht), werden sie auch wohl als Anschauungen bezeichnet. Da alles Denken auf Wahrnehmungen und Vorstellungen beruht und durch deren Klarheit und Zuverlässigkeit in seinen Erfolgen durchweg bedingt ist, so ist es eine der wichtigsten Aufgaben des Unterrichts, auf dem Wege des Anschauens von den Dingen der Außenwelt klare und richtige Wahrnehmungs- und Vorstellungsbilder zu vermitteln.

Übrigens ist das Zustandekommen klarer Wahrnehmungs- und Vorstellungsbilder außerdem auch bedingt 1. durch die Beschaffenheit (Größe,

---

stärkeren Lichtreiz getroffen, so wird den einfallenden Lichtstrahlen anstatt dieses zuerst getroffenen Punktes unwillkürlich die Stelle des deutlichsten Sehens untergeschoben. Dazu aber bedarf es einer ganz bestimmten Bewegung des Auges, welche je nach der verschiedenen Lage der einzelnen Netzhautpunkte, für welche die Stelle des deutlichsten Sehens aushelfend eintritt, jedesmal verschieden ausfallen muß, und mit diesen Bewegungen wiederum verbinden sich ebenso mannigfache, mehr oder weniger deutlich wahrnehmbare Gefühle (Muskelgefühle). Wenn also die Ne hautstelle a durch einen Lichtreiz getroffen wird, so erfolgt die bestimmte Augenbewegung a und mit ihr das bestimmte Muskelgefühl α, wenn die Netzhautstelle b getroffen wird, die Bewegung b und das Muskelgefühl β u. s. w.; jeder gereizten Stelle der Netzhaut also entspricht ein bestimmtes Muskelgefühl, welches zufolge öfterer Wiederholung desselben Vorganges auch dann anklingen kann, wenn die betr. Augenbewegung nicht wirklich eintritt. Nimmt man nun an — woran nichts hindert —, daß diese Gefühle in ihrem gegenseitigen Verwandtschaftsverhältnis dem gegenseitigen Lagenverhältnis der einzelnen Netzhautpunkte genau entsprechen, d. h. also, daß sie einander um so mehr verwandt sind, je näher die zugehörigen Netzhautpunkte einander liegen, um so verschiedener, je entfernter die betreffenden Netzhautpunkte von einander sind: dann sind der Seele in diesen Gefühlen geeignete Anhaltepunkte geboten („Lokalzeichen"), nach deren Anleitung sie die Lichteindrücke der einzelnen Nervenfasern, entsprechend der räumlichen Anordnung der einzelnen Punkte des Netzhautbildes, räumlich auseinanderbreiten und gruppieren kann. (Näheres dazu cf. in Lotzes Mikrok. I, S. 346 ff., 357 ff.; Metaphysik S. 547 ff.).

Übrigens ist mit dieser Hypothese doch nur erklärt, wie die Seele dazu kommt, ihre Sinneseindrücke in eine — der äußeren Raumwelt entsprechende — Flächenausdehnung auseinanderzubreiten. Um auch zu einer Anschauung der Tiefen-Ausdehnungen und der Körper-Gestalten zu gelangen, bedarf sie noch anderer Handhaben. Die Auffassung der Körpergestalten ist u. a. durch das Tastgefühl und dessen Verbindung mit den Gesichtswahrnehmungen wesentlich bedingt; desgleichen durch die Doppeläugigkeit (stereoskopisches Sehen). Für die Auffassung räumlicher Entfernungen und Richtungen sind gewisse Bewegungen des Körpers (das Greifen, das Hin- und Hergehen ꝛc.), die Vorgänge der Konvergenz und Akkommodation des Auges und die damit verbundenen Muskelgefühle, die verschiedene Lichtstärke ꝛc. von wesentlicher Bedeutung.

Daß die räumliche Anschauung der Außendinge nicht gleich mit den ersten Gesichtseindrücken plötzlich entsteht, sondern sich erst allmählich in der Seele ausgestaltet, versteht sich nach dem Vorhergehenden von selbst und wird durch die Erfahrung bestätigt (Beobachtungen an Kindern, an geheilten Blindgeborenen).

Färbung, Vollständigkeit ꝛc.) der Gegenstände selbst, sowie durch die Entfernung, Stellung und Beleuchtung, in welcher sich dieselben der Beobachtung darbieten. (Welche Regeln ergeben sich daraus für den Unterricht?) 2. durch die Beschaffenheit der Sinnesorgane und des Nervensystems. Abnorme Zustände der Sinnesorgane, wie Schwerhörigkeit, Kurzsichtigkeit ꝛc. erschweren ein deutliches Wahrnehmen und somit auch die Bildung deutlicher Wahrnehmungen und Vorstellungen; der Unterricht hat deshalb auf Schüler, welche mit solchen Mängeln behaftet sind, besondere Rücksicht zu nehmen und durch geeignete Mittel die natürlichen Mängel zu ersetzen. Abnormitäten im Nervensystem unterliegen weniger dem erziehlichen Einflusse.

4. Perception und Apperception.

Die empfindende oder wahrnehmende Auffassung (das Bewußtwerden) eines äußeren Eindrucks bezeichnet man auch wohl als „Perception“. In dem unentwickelten Geiste des kleinen Kindes werden die äußeren Reize nur „percipiert“. Nachdem aber der Geist bereits einen gewissen Inhalt von Erfahrungen und Vorstellungen gewonnen hat, läßt er es nicht bei der bloßen Perception bewenden, sondern bringt den percipierten Eindruck mit jenen älteren Vorstellungen auch sofort in Beziehung. Wenn das sechsjährige Kind zum erstenmal einen Storch sieht, so ist das, was dabei in seinem Bewußtsein vor sich geht, nicht bloß dies, daß es von dem Storche ein Bild empfängt, sondern es erinnert sich sofort auch der früher bereits gesehenen Vögel (der Ente, der Gans, des Raben ꝛc.), vergleicht unwillkürlich den neuen Gegenstand mit ihnen und erkennt und bezeichnet auch ihn als „Vogel“. Derselbe Vorgang ist es, wenn wir die Gegenstände unserer Umgebung, indem wir sie wahrnehmen, sofort auch als das, was sie sind, auffassen und erkennen: als Tisch, Stuhl, Baum, Haus ꝛc. Wir erinnern uns dabei der früher bereits gesehenen Tische, Stühle ꝛc., ihrer Eigenschaften, Bedeutung, Namen ꝛc., bringen mit diesen bekannten Vorstellungen die neu aufgenommenen Objekte in Beziehung und fassen mit Hülfe jener diese richtig auf als das, was sie sind. Diesen Vorgang bezeichnet man mit dem Namen „Apperception“. Sie besteht also darin, daß der Geist die neuen Eindrücke zu früher bereits aufgenommenen verwandten Vorstellungen in Beziehung setzt, sie mit Hülfe dieser sich aneignet und ihrer Bedeutung nach richtig auffaßt. Die Apperception ist begründet in der Wesenseinheit der Seele, aus der sich mit innerer Notwendigkeit das Bestreben ergiebt, überall wo möglich Zusammenhang und Verbindung herzustellen. Übrigens werden nicht bloß Empfindungs- und Wahrnehmungseindrücke appercipiert, sondern auch Vorstellungen und Gedanken. Bei dem Denken (cf. unten) spielt die Apperception eine wichtige Rolle, oder richtiger gesagt, sie selbst ist bereits eine Art Denken.

§. 2. Die Vorstellungen.

1. Entstehung, Wesen und Unterschiede der Vorstellungen.

Eine Lichtempfindung hat die Seele nur so lange, als der Sehnerv durch äußere Lichteindrücke erregt wird, eine Tonempfindung nur so lange,

als der Gehörnerv durch äußere Schalleindrücke getroffen wird rc. Kommt der äußere Reiz in Wegfall, oder verschließen wir Augen, Ohren rc., so daß die betreffenden Nerven nicht mehr durch die äußeren Reize getroffen werden können, so hört auch die Empfindung auf. Aber sie schwindet nicht spurlos aus der Seele. Das Bild der gesehenen Landschaft können wir in das Bewußtsein zurückrufen, auch wenn wir dieselbe nicht mehr mit Augen sehen; die Töne eines gesungenen Liedes können wir uns im Geiste wieder vergegenwärtigen, auch ohne daß wir sie wirklich hören rc. Von den Empfindungen bleiben also gewisse (unbewußte) Eindrücke zurück, zufolge deren die Seele imstande ist, sich die früher empfundenen (wahrgenommenen) Erscheinungen und Gegenstände wieder zu vergegenwärtigen, ohne daß sie dazu durch einen äußeren Reiz veranlaßt wird. Diese Fähigkeit der Seele nennen wir Vorstellungs-Vermögen. Eine Vorstellung ist demnach die, ohne Veranlassung eines äußeren Reizes erfolgende Wiedervergegenwärtigung eines früher empfundenen (wahrgenommenen) Eindrucks.

In jeder Vorstellung haben wir begrifflich zu unterscheiden 1. die vorstellende Thätigkeit der Seele, welche überall dieselbe ist, und 2. den Vorstellungsinhalt, welcher in jeder Vorstellung verschieden ist[1]). In ihrem Inhalte unterscheiden sich die Vorstellungen (ebenso wie die Empfindungen und Wahrnehmungen) a) bezüglich der Qualität. Die Vorstellung eines Tones ist anders geartet, als die einer Farbe, und die Vorstellung dieses Tones und dieser Farbe wieder anders als die Vorstellung jenes Tones und jener Farbe rc. b) bezüglich des Umfangs. Die Vorstellung einer Melodie ist zusammengesetzter, als die eines einzelnen Tones, umgekehrt die Vorstellung einer Linie einfacher, als die eines ganzen Bildes rc. c) bezüglich der Klarheit.

Nur der letzte Punkt bedarf noch einer näheren Erörterung. Gewöhnlich glaubt man, daß jeder Vorstellungsinhalt in den verschiedensten Graden der Klarheit vorgestellt werden könne, ohne sich selbst bezüglich seines Umfangs irgendwie zu ändern, daß also zum Beispiel die Vorstellung eines bestimmten Gegenstandes in dem Augenblicke a klarer oder unklarer sein könne, als in dem Augenblick b, wenn auch diese Vorstellung beide Male in gleicher Vollständigkeit ihres Inhalts mit allen ihren Teilen dem Bewußtsein vorschwebte. Man müßte sich dann den Vorgang so denken, als ob das Bewußtsein, ähnlich wie ein Licht mit ab- und zunehmender Stärke, ein und denselben Vorstellungsinhalt bald heller, bald dunkler beleuchtete. Allein, abgesehen davon, daß das Bewußtsein so nicht gedacht werden darf (cf. unten unter 2), ergiebt sich das Unzulängliche dieser Auffassungsweise schon aus folgender Erwägung. Einen ganz einfachen Vorstellungsinhalt, etwa die Farbe Rot oder den Ton c, kann ich überall nicht in verschiedenen Graden der Klarheit vorstellen. Die Vorstellung des Roten oder die Vorstellung des Tones c habe ich entweder ganz klar, oder ich habe sie gar nicht; eine dunkle Vorstellung davon zu haben, bilde ich mir nur

---

[1]) Auch jeden anderen geistigen Vorgang: Empfindung, Wahrnehmung, Gefühl rc. können wir begrifflich zerlegen in den jedesmaligen, überall verschiedenen, geistigen Inhalt und die, überall sich gleichbleibende, seelische Thätigkeit. Letztere ist im Grunde nichts anderes, als das, was wir gewöhnlich mit dem Worte „Bewußtsein" auszudrücken pflegen.

ein, indem ich zwischen mehreren ähnlichen Vorstellungen hin- und herschwanke. Von unterschiedlichen Klarheitsgraden kann überhaupt nur bei zusammengesetzten Vorstellungen die Rede sein, und hier hängt die größere oder geringere Klarheit nur von der größeren oder geringeren Vollständigkeit des vorgestellten Inhaltes ab. Die Vorstellung einer bestimmten Pflanze ist unklar, wenn in derselben wesentliche Teile und Merkmale der Pflanzen fehlen, bzw. nicht in der richtigen Ordnung und Verbindung vorgestellt werden; vollkommen klar dagegen ist jene Vorstellung, wenn dieselbe sämtliche wesentlichen Teile und Merkmale der Pflanze in geordneter Verbindung enthält. Von einer allmählichen Klarheits-Zunahme und -Abnahme der im Bewußtsein auftauchenden oder aus demselben verschwindenden Vorstellungen kann demnach auch nur in dem Sinne die Rede sein, daß nach und nach einzelne Teile eines Vorstellungsinhaltes entweder zum Bewußtsein gelangen oder dasselbe verlieren, nicht in dem Sinne, als ob ein und derselbe Vorstellungsinhalt allmählich heller und dunkler werden könnte. Eine vollkommen klare Vorstellung pflegt man (ebenso wie ein klares Wahrnehmungsbild) auch wohl als eine „Anschauung“ zu bezeichnen (cf. dazu oben §. 1, 3).

2. Reproduktion, Bewußtsein und Unbewußtsein der Vorstellungen.

Von den unzähligen Vorstellungen, welche die Seele im Laufe ihrer Entwicklung bildet, sind ihr in jedem Augenblicke nur sehr wenige gegenwärtig. Die Vorstellungen, welche der Seele in jedem Augenblicke gegenwärtig sind, sagt man, sind bewußt oder sind im Bewußtsein; die, welche nicht gegenwärtig sind, sind unbewußt, sind nicht im Bewußtsein. Weitaus die größere Masse der Vorstellungen ist stets unbewußt. In der Regel jedoch können unbewußt gewordene Vorstellungen (Empfindungen, Wahrnehmungen) immer von neuem wieder bewußt werden, und zwar ohne voraufgehenden Sinnesreiz, rein von innen heraus, sei es nun, daß die Seele sie willkürlich in das Bewußtsein zurückruft, sei es, daß sie auf anderweitige (innere) Veranlassungen unwillkürlich in dasselbe zurückkehren. Dieses Wiederbewußtwerden früher gehabter Vorstellungen bezeichnet man als Reproduktion der Vorstellungen. Ist mit der Reproduktion der ausdrückliche Gedanke verbunden, daß wir das betr. Vorstellungsobjekt früher schon einmal (wahrnehmend oder vorstellend) im Bewußtsein gehabt haben, so nennt man sie Erinnerung. Wir erinnern uns eines früher gesehenen Menschen, eines früher erlebten Ereignisses, einer früher gelesenen Geschichte 2c.

Da die unbewußt gewordenen Vorstellungen immer von neuem reproduziert werden können, so pflegt man von den Vorstellungen zu sagen, daß sie in der Seele beharren. Diese Redeweise darf jedoch nur bildlich genommen werden, ebenso bildlich, wie wir etwa von einem Tone sagen, er ruhe in der Saite des musikalischen Instruments. Wie der Ton in Wirklichkeit nur dann vorhanden ist, wenn die Saite in Schwingungen versetzt wird, nicht aber dann, wenn sich die Saite in Ruhe befindet: ebenso sind Vorstellungen in Wahrheit nur dann vorhanden, wenn sie bewußt sind; werden sie unbewußt, so hören sie auf, Vorstellungen zu sein. Freilich versteht es sich, daß von dem Inhalt früher gehabter Vorstellungen (Empfindungen)

gewisse Eindrücke zurückbleiben müssen, da im anderen Falle eine Reproduktion überall nicht stattfinden könnte, ebenso wie der Saite des Instruments ein und derselbe Ton nur unter der Voraussetzung immer von neuem wieder entlockt werden kann, daß gewisse Eigenschaften der Saite (Materie, Spannung, Länge) dieselben bleiben. Wie nun aber jene Eindrücke geartet sein mögen, das entzieht sich, eben weil sie unbewußt sind, unserer Beobachtung; jedenfalls dürfen sie nicht als eigentliche Vorstellungen betrachtet werden. Es kann sonach auch die Reproduktion der Vorstellungen nicht, wie es gewöhnlich geschieht, als eine Wiederkehr derselben aufgefaßt werden, denn die Vorstellungen existieren als solche nicht mehr, wenn sie unbewußt geworden sind; sondern wir können unter der Reproduktion nur das verstehen, was dieses Wort in Wahrheit bedeutet, sc. eine Wiedererzeugung der Vorstellungen durch die Seele.[1])

Jene irrtümliche Ansicht, als ob die Vorstellungen, auch wenn sie unbewußt geworden, als eigentliche Vorstellungen in der Seele fortbeständen, erklärt sich aus einer verkehrten Auffassung, die man sich von der Natur des Bewußtseins sowohl als der Vorstellungen zu machen pflegt. Jenes wird als ein abgegrenzter Raum betrachtet, in welchem nur eine bestimmte Anzahl Vorstellungen Platz findet, oder als ein Licht, welches die Vorstellungen abwechselnd beleuchtet; und die Vorstellungen selbst spielen dabei die Rolle selbständiger Wesen, welche in dem Bewußtseinsraume aus- und einspazieren oder sich bald im Lichte, bald im Schatten des Bewußtseins ergehen. Mögen derartige Darstellungen als Bilder zur Veranschaulichung immerhin verwandt werden, jedenfalls treffen sie das Wesen der Sache nicht. Die Vorstellungen führen in der Seele keine selbständige Existenz, sondern sind, wie alle geistigen Erscheinungen, vorübergehende, wechselnde Vorgänge; und von diesen Vorgängen ist das Bewußtsein, welches ebensowenig wie jene etwas Selbständiges für sich ist, schlechthin unzertrennbar. Begrifflich zwar können wir das Bewußtsein, als die in allen Vorstellungen sich gleich bleibende Thätigkeitsform der Seele, unterscheiden von dem wechselnden Vorstellungsinhalt, den jene Thätigkeit gleichsam ergreift (cf. oben unter 1), ähnlich wie wir etwa den Ton begrifflich zerlegen in dessen eigentümlichen Inhalt (Höhe, Klangfarbe 2c.) und den Akt des Tönens als solchen; in Wirklichkeit aber kommen Vorstellungen ohne Be-

---

[1]) Die von den Empfindungen zurückbleibenden Eindrücke werden wir uns zunächst als seelische zu denken haben. Aber auch in dem Nervensystem, insonderheit in den Zellen des Großhirns, bleiben von dem physiologischen Vorgang, welcher der Empfindung voraufging, gewisse Spuren zurück (Abänderungen in der chemischen Zusammensetzung oder dem Aggregatzustande der Nervensubstanz), und damit eine Disposition zur Wiederholung desselben physiologischen Vorgangs, die um so stärker und dauernder sein wird, je häufiger dieser abgelaufen ist. Da nun die Seele mit dem Nervensystem in beständiger Wechselwirkung steht, wird auch bei der vorstellenden Reproduktion einer früher gehabten Empfindung der zugehörige Nervenprozeß im Gehirn mehr oder weniger vollständig wieder ablaufen, der Reproduktions-Vorstellung gleichsam als deren körperliche Resonanz parallelgehend, und es liegt nahe anzunehmen, daß der ungestörte Ablauf dieses physiologischen Vorgangs die Vorstellungs-Reproduktion erleichtert und stützt, Störungen und Hemmungen derselben dagegen die Reproduktion erschweren.

Aus der Thatsache, daß den Vorstellungen beständig physiologische Prozesse im Gehirn parallellaufen, erklärt sich u. a. auch die Empfindung körperlicher Anstrengung, die bei anhaltender und angestrengter Geistesarbeit im Kopfe sich einstellt.

wußtsein gar nicht vor, ebensowenig wie ein Ton, welcher nicht tönt, oder wie ein Licht, welches nicht leuchtet.

Es wurde oben bereits angedeutet, daß die Seele in jedem Augenblicke nur sehr wenigen Vorstellungen das Vorrecht des Bewußtseins gewähre. Untersuchen wir jetzt noch, worin diese Erscheinung, die man mit einem bildlichen Ausdruck als „Enge des Bewußtseins" zu bezeichnen pflegt, begründet sein mag. Man hat diese Erscheinung wohl zu erklären versucht aus der Wesenseinheit der Seele; denn — so sagt man — es sei undenkbar, daß in einem einheitlichen, einfachen Wesen, wie die Seele es sei, mehrere Zustände gleichzeitig nebeneinander bestehen könnten, ohne sich gegenseitig zu stören und zu verdrängen. Allerdings muß zugestanden werden, daß in der einheitlichen Seele verschiedene Zustände nicht zusammen sein können, ohne daß die Seele sie in eine gegenseitige Beziehung und Wechselwirkung eintreten läßt; daß aber diese Wechselwirkung gerade unter der Form einer gegenseitigen Verdrängung erfolgen müßte, wird aus der Einheit der Seele nicht gefolgert werden können. Man geht auch bei dieser Schlußfolgerung im geheimen doch wieder von der falschen Ansicht aus, als wären die Vorstellungen körperliche Dinge und das Bewußtsein ein abgegrenzter Raum, in welchem die Vorstellungen sich drückten und drängten und aus dem sie, wenn ihrer zu viele würden, sich schließlich einander hinausdrängten. Machen wir uns von dieser Anschauungsweise gänzlich los und halten wir überhaupt alle materiellen und räumlichen Attribute von dem Wesen der Seele fern, so werden wir in ihrer Einheit einen zureichenden Grund für die in Rede stehende Erscheinung niemals finden. Kein Widersinn liegt in der Annahme, daß es höhere geistige Wesen gebe, die, bezüglich der Einheitlichkeit ihres Wesens von dem menschlichen Geiste nicht unterschieden, dennoch eine sehr große Menge von Vorstellungen in einem gleichzeitigen Bewußtsein zu überschauen imstande wären; schreiben wir doch dem göttlichen Geiste, den wir uns nicht minder als ein einheitliches Wesen denken, sogar die Fähigkeit zu, alles Seiende, das gesamte Universum in seinem göttlichen Bewußtsein zusammenzufassen. Wenn demnach die menschliche Seele nicht dazu fähig ist, eine größere Menge ihrer inneren Zustände gleichzeitig im Bewußtsein zu haben, so muß der Grund hierfür in etwas anderem, als in ihrer Einheit gesucht werden, wir glauben: in der Unvollkommenheit und Beschränktheit ihrer Natur.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich Folgendes:

Das Bewußtsein ist weder ein Raum noch ein Licht, überhaupt führt es ebensowenig wie die Vorstellungen eine selbständige Existenz in der Seele. Es ist nichts anderes, als die in allen Vorstellungen sich gleich bleibende, nur auf verschiedene Vorstellungsinhalte gerichtete (vorstellende) Thätigkeit der Seele, als solche aber von den Vorstellungen ebenso unzertrennlich, wie etwa der Akt des Tönens von dem Tone. Unbewußte Vorstellungen kommen demnach nicht vor, und die Reproduktion ist nicht eine Wiederkehr, sondern eine Wiedererzeugung der Vorstellungen durch die Seele.

Die Möglichkeit der Reproduktion ist in gewissen, nicht näher zu beschreibenden Eindrücken begründet, welche von den einmal bewußt gewesenen Vorstellungen zurückbleiben.

Die Enge des Bewußtseins, welche darin besteht, daß gleichzeitig immer nur wenige Vorstellungen bewußt sein können, hat ihren Grund wahrscheinlich in der Beschränktheit der Seele.

3 Von dem Wechsel und der Verknüpfung der Vorstellungen.

Kann die Seele, gleichviel aus welchem Grunde, in jedem Augenblicke nur wenige Vorstellungen gleichzeitig im Bewußtsein haben, so ergiebt sich daraus für sie von selbst die Notwendigkeit, daß sie, wenn neue Eindrücke ihr zum Bewußtsein kommen, die bisher im Bewußtsein vorhandenen Zustände aus demselben fallen läßt, bzw. diesen zu Liebe die neuen Eindrücke sofort wieder zurückdrängt. So ist das geistige Leben ein ewiger Wechsel, ein stetiges Kommen und Gehen der Gedanken.

Nicht so freilich ist dies zu verstehen, als wäre die Seele nur der gleichgültige Schauplatz, auf welchem wie selbständige Mächte die Vorstellungen aus- und eingingen, sich mit einander verbänden oder einander verdrängten; vielmehr ist zu allem geistigen Geschehen die Seele selbst das Subjekt. Sie selbst ist es, welche die Vorstellungen erzeugt und reproduziert, sie kommen und gehen läßt, sie verbindet und trennt, bald mit absichtlicher Willkür, bald nach unabänderlichen Gesetzen, denen, wie alles Erschaffene, auch sie unwillkürlich folgen muß.

Aus dieser durchgängigen Zugehörigkeit all jenes geistigen Geschehens zu der Seele als dessen einheitlichem Träger erklärt es sich auch, daß das geistige Leben bei allem Wechsel der Vorstellungen doch auch wieder eine ständige Kontinuität und Einheit aufweist und daß insonderheit die Vorstellungen überall, wo sich dazu Veranlassung bietet, mit einander verknüpft, auf einander bezogen und zu einheitlichen Vorstellungsgruppen und Gedankenverbindungen zusammengefaßt werden.

Wie nun das Vorstellungsleben mit seinem Wechsel und seinen Verknüpfungen sich im einzelnen gestaltet, das soll in dem Folgenden des näheren zur Darstellung kommen.

a) Der mechanische Vorstellungsverlauf.

Werde ich, gleichviel durch welche Veranlassung, an mein elterliches Haus erinnert, so tauchen mit dem Bilde desselben zugleich manche andere Vorstellungen in meiner Seele auf, etwa die Vorstellung meiner Eltern, meiner Geschwister, dieses und jenes Ereignisses, welches ich dort erlebt habe 2c. Gedenke ich einer Person, mit der ich früher einmal zusammen gereist bin, so tritt mir alsbald auch die Gegend vor die Seele, die ich mit ihr durchwandert habe. Ist von Karls des Großen Kaiserkrönung die Rede, so fällt mir die Zahl 800 ein u. s. w.

Worin nun liegt der Grund für diese Verbindung und Aufeinanderfolge der Vorstellungen? Liegt er etwa in der Beschaffenheit der Vorstellungen selbst, in einer inneren Verwandtschaft und Zusammengehörigkeit ihres Inhalts? Offenbar nicht; die Vorstellungen des Elternhauses und des darin erlebten Ereignisses, die Vorstellungen des Freundes und der mit ihm durchwanderten Gegend, die Vorstellungen von Karl dem Großen und der Zahl

800 haben an und für sich nichts mit einander zu thun. Nur darin werden wir den Grund für die Verkettung dieser Vorstellungen zu suchen haben, daß die Seele sie früher gleichzeitig oder doch in unmittelbarer Aufeinanderfolge ins Bewußtsein aufgenommen hat. Insofern dies geschah, boten sich die betr. Vorstellungsobjekte der wahrnehmenden oder vorstellenden Seele — trotz aller inneren Beziehungslosigkeit — dennoch in einem gewissen Zusammenhange dar, nämlich in dem von Zeit und Raum. Für die Seele, die als einheitliches Wesen stets auf Verbindung und Zusammenfassung ihrer Zustände dringt, lag hierin ein ausreichender Anlaß, nun auch in ihrem Bewußtsein die betr. Eindrücke zusammenzufassen oder, wie man es gewöhnlich ausdrückt, eine Verknüpfung, eine Association zwischen ihnen herzustellen. So erklärt es sich, daß die Seele, wenn sie Vorstellung a reproduziert, mit ihr oder unmittelbar nach ihr auch b wiedererzeugt und umgekehrt. Natürlich wird die Association um so inniger, je öfter die Vorstellungen gleichzeitig im Bewußtsein sind.[1])

Insofern bei derartigen Vorstellungsverknüpfungen ein logisches Verhältnis innerer Zusammengehörigkeit des Vorstellungsinhalts nicht maßgebend ist, sondern der Grund für die Vorstellungsverkettung allein in dem für die Vorstellungen selbst ganz gleichgültigen Umstande liegt, daß sie gleichzeitig oder unmittelbar nach einander von der Seele aufgenommen wurden, bezeichnet man diese Art der Vorstellungsverknüpfung als eine mechanische.

Auf der mechanischen Vorstellungsverknüpfung beruht alles mechanische Auswendiglernen und Behalten. Daß das deutsche Wort „Tisch“ in der lateinischen Sprache „mensa“ heißt, daß Luther im Jahre 1483 geboren ist, daß dieser Gegenstand diesen Namen trägt ꝛc., alles das lernen und behalten wir nur dadurch, daß die betreffenden Vorstellungen gleichzeitig von der Seele aufgenommen und dadurch mit einander verknüpft werden. Je öfter sie

---

[1]) Wie die Reproduktion der Vorstellungen in gewissem Umfange durch physiologische Vorgänge im Gehirn unterstützt oder gehemmt wird (vgl. dazu oben S. 113, Anm.), so auch deren Association. Wenn gleichzeitig oder unmittelbar nach einander zwei oder mehrere Empfindungen entstehen, so stiftet nicht nur die Seele zufolge ihres Einheitsdranges eine geistige Verbindung dieser Eindrücke, sondern auch unter den zugehörigen physiologischen Vorgängen in den Hirnzellen stellt sich eine gewisse materielle Verknüpfung her, indem diese Vorgänge, zufolge der ihnen eigentümlichen Neigung, über ihr Ursprungsgebiet hinaus sich zu verbreiten, durch zwischenleitende Nervenfasern von der einen Zelle oder Zellenmasse auf die andere überstrahlen. Je öfter jene Vorgänge sich wiederholen und die Überstrahlung erfolgt, desto mehr werden die der letzteren anfangs etwa im Wege stehenden Hindernisse abgeschwächt, desto gangbarer wird sozusagen die Bahnverbindung in den die Zellenmassen verbindenden Nervenfasern, und um so mehr bildet sich eine dauernde Disposition zur Überstrahlung und somit zu einer gleichzeitigen Wiederholung der betr. Zellenerregungen aus. Wegen der innigen Wechselbeziehung, welche zwischen den geistigen Vorgängen und denen des Nervensystems besteht, dürfen wir annehmen, daß jene physiologische Disposition die geistige Association der Vorstellungen und deren gleichzeitige Reproduktion stützt und erleichtert, umgekehrt aber Störungen und Hemmungen derselben die Association erschweren.

Wie gesagt, handelt es sich hier nur um einen stützenden oder hemmenden Einfluß, den die physiologischen Vorgänge auf die geistigen ausüben; ganz unberechtigt dagegen ist die materialistische Auffassung, welche die letzteren auf die ersteren als erzeugende Ursache ihres Entstehens zurückführt. Mit dieser irrtümlichen Anschauung werden wir uns in dem Schlußabschnitt der Psychologie auseinanderzusetzen haben.

gleichzeitig bewußt sind, um so inniger wird die Verknüpfung und um so sicherer die Reproduktion. Auf dem Wege der mechanischen Vorstellungsverknüpfungen entstehen auch die mannigfach zusammengesetzten Vorstellungen der „Dinge mit mehreren Merkmalen“ (Komplikationen). So kommt die Vorstellung eines Apfels mit diesem oder jenem Aussehen, Geschmack, Geruch rc. dadurch zustande, daß die betr. Merkmale des Apfels wiederholt gleichzeitig wahrgenommen oder vorgestellt werden und zufolge dessen sich zu einer Gesamtvorstellung associieren.

Erstreckt sich die mechanische Vorstellungsverknüpfung auf eine größere Reihe (in zeitlicher Aufeinanderfolge aufgenommener) Vorstellungen — etwa ein Gedicht, eine Melodie, eine Wörtergruppe —, so werden dieselben stets in derselben Reihenfolge reproduziert, in welcher sie ursprünglich aufgenommen sind. Die Buchstabenreihe a, b, c, d, e . . . . z stelle eine Vorstellungsreihe dar, welche die Seele in dieser bestimmten Aufeinanderfolge aufgenommen hat. Wird nun a reproduziert, so ruft die Seele zufolge der Association, welche sie aus dem oben angegebenen Grunde zwischen den einzelnen Vorstellungen hergestellt hat, auch b, c, d rc. wieder ins Bewußtsein zurück, nicht aber nach a sofort c oder z, sondern zunächst b, weil a und b sich bei der Aufnahme der Vorstellungsreihe zeitlich oder räumlich am unmittelbarsten berührten, zwischen ihnen also auch die Verknüpfung am innigsten war; aus demselben Grunde nach b nicht sofort m oder x, sondern c, und so fort.

Wie erklärt es sich, daß wir bei der Reproduktion einer Vorstellungsreihe zuweilen in eine andere hineingeraten, z. B. aus der Lutherschen Erklärung des 7. Gebotes in die des 9. Gebotes?

Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, daß sich nicht nur Vorstellungen mit Vorstellungen associieren, sondern auch Vorstellungen mit Gefühlen, Vorstellungen mit Begehrungen, Gefühle mit Begehrungen und umgekehrt, auch körperliche Zustände und Bewegungen mit Vorstellungen, Gefühlen und Begehrungen. Hieraus erklärt es sich, daß mit gewissen Vorstellungen ganz von selbst gewisse Gefühle, Begehrungen und körperliche Bewegungen, mit gewissen Gefühlen, Stimmungen, körperlichen Bewegungen und Zuständen gewisse Vorstellungen wiederkehren u. s. w. In besonders weitem Umfange wird der mechanische Vorstellungsverlauf durch die mannigfachen Gefühlszustände der Seele und deren Verknüpfung mit den Vorstellungen bestimmt. Oft hat es den Anschein, als ob die Vorstellungen ganz ursachlos und wie aus eigener Kraft in dem Bewußtsein auftauchten; thatsächlich aber liegt dann die Veranlassung ihres Hervortretens in irgend einem, vielleicht ganz unbestimmten, Gemütszustande, mit dem sie früher schon einmal verbunden waren und dessen Wiedererwachen nun auch sie selber wieder ins Bewußtsein zurückruft. Die verbreitete Annahme, als ob die Vorstellungen auch aus eigener Kraft und ohne jede anderweitige Veranlassung in das Bewußtsein zurückkehren könnten („freisteigende Vorstellungen“), findet in den Thatsachen des Seelenlebens keine Begründung. Zudem kann von einer den Vorstellungen selbst innewohnenden Kraft überall nicht die Rede sein (vgl. unten No. 4).

Das Gesetz des mechanischen Vorstellungsverlaufs können wir zum Schluß folgendermaßen formulieren: „Die Seele stellt zwischen denjenigen Vorstellungen (bzw. anderweitigen seelischen Vorgängen), welche

sich ihrer Auffassung gleichzeitig oder unmittelbar nach einander, also in zeitlichem oder räumlichem Zusammenhange darbieten, eine Verknüpfung (Association) her; sie reproduziert deshalb, wenn eine dieser Vorstellungen wieder bewußt wird, auch die andere bzw. die anderen, und zwar in derselben Reihenfolge, in welcher sie dieselben ursprünglich aufgenommen hat."

b) Der logische Vorstellungsverlauf (logisches Denken, Verstand, Intelligenz).

Durch den erstmaligen Anblick eines bis dahin unbekannten Tieres, etwa eines Wolfes, werden wir veranlaßt, schon früher aufgenommene ähnliche Vorstellungen, z. B. des Hundes, zu reproduzieren, beide als zusammengehörig anzuerkennen und unter einen gemeinsamen Gesichtspunkt (Gattungsbegriff) zu bringen. Treffen wir unversehens — etwa in einem Walde — auf einen Aschhaufen, so kommen uns vielleicht folgende Gedanken: Wer mag hier Feuer angelegt haben? zu welchem Zweck mag das Feuer angelegt sein? welchen Schaden hätte dasselbe anrichten können, wenn es weiter um sich gegriffen hätte! rc. — Bei der Betrachtung eines großartigen Bauwerks stellen wir etwa folgende Erwägungen an: Welch enorme Anstrengungen waren erforderlich, um dieses Bauwerk aufzuführen! welche Mittel mögen dabei angewandt sein? wer mag der Baumeister gewesen sein? welchem Zwecke mag das Gebäude dienen sollen? rc. — Lesen oder hören wir zum ersten Male die Geschichte eines großen historischen Ereignisses, etwa der Kreuzzüge, so forschen wir unwillkürlich nach den Folgen, welche dieses Ereignis nach sich ziehen mußte; wir schließen dann, daß die Kreuzzüge notwendig einen Aufschwung des Verkehrswesens herbeiführen mußten, daß sie die Bildung der abendländischen Völker fördern, die Macht und den Einfluß der Päpste vermehren mußten u. s. w.

Es leuchtet sofort ein, daß sich durch diese und ähnliche Vorstellungsverbindungen ein ganz anderer Faden zieht, daß hier andere Beziehungen und andere Gesetze obwalten, als es bei dem mechanischen Vorstellungsverlaufe der Fall ist. Hier liegt der Grund für die Aufeinanderfolge der Vorstellungen nicht in dem zufälligen *zeitlichen* oder *räumlichen* Zusammenhange, in welchem sich dieselben früher dem Bewußtsein darboten, sondern darin, daß sie *durch innere Beziehungen ihres Inhalts selbst zu einander gehören.* Da die Seele von Natur mit der Fähigkeit und dem Triebe ausgestattet ist, jene inneren Zusammenhänge der Vorstellungen aufzusuchen und aufzufinden, und da sie als einheitliches Wesen ohnehin möglichste Zusammenfassung ihrer Zustände erstrebt, so ist es erklärlich, daß, wenn von mehreren inhaltlich zusammengehörigen Vorstellungen eine ins Bewußtsein tritt, die Seele dann auch die übrigen aufsucht, sie mit der ersteren verbindet und so die innere Beziehung, welche zwischen den Vorstellungen selbst besteht, nun auch ihrerseits denkend herstellt und anerkennt.[1])

---

[1]) Sofern die Seele Vorstellungen, die in logischer Beziehung mit einander stehen, verknüpft und also auch der Zeit nach zusammenfaßt, wird die logische Association natürlich zugleich zu einer mechanischen. Insoweit kommen die physiologischen Vorgänge, welche, wie oben (S. 116 Anm. 1) gezeigt wurde, die letztere begünstigen

Überall, wo die Vorstellungen in einen derartigen Zusammenhang gebracht werden, wo sie also mit einander verbunden (bzw. von einander getrennt) werden nach Maßgabe der inneren Beziehungen, in denen sie ihrem Inhalte nach zu einander stehen (Beziehung von Gleichheit oder Ähnlichkeit, von Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck, Substanz und Accidenz 2c.): da reden wir von einer logischen[1]) Vorstellungsverknüpfung oder vom Denken[2]). Die Fähigkeit der Seele zu denken nennt man Verstand oder Intelligenz. Die Verstandesthätigkeit ist bald eine unwillkürliche, bald steht sie unter der Leitung des Willens. Völlig korrekte Gedankenverbindungen entstehen in der Regel nur durch absichtliches logisches Nachdenken. Da nämlich logische und mechanische Vorstellungsverknüpfung sich vielfach verschlingen, so stellen sich beim logischen Denken oft auch solche Vorstellungen ein, welche logisch in den Zusammenhang nicht hineingehören; nur dann aber, wenn wir die ausdrückliche Absicht haben, alles logisch Ungehörige aus unseren Vorstellungsverknüpfungen auszuscheiden, bringen wir es zu völlig korrekten Gedankenverbindungen, während in dem anderen Falle oftmals unwesentliche und ungehörige Momente haften bleiben.

Da die Vorstellungen, welche die Seele logisch verknüpft, durch die Verwandtschaft ihres Inhalts innerlich zusammengehören, so ist es begreiflich, daß diese Art der Vorstellungsverknüpfung eine innigere ist, als die rein mechanische, und eben deshalb auch die auf logischer Association beruhende Reproduktion der Vorstellungen eine zuverlässigere, als die bloß auf mechanischer Association beruhende. Es erklärt sich daraus die bekannte Erscheinung, daß wir eine Vorstellungsreihe, etwa ein Gedicht, eine Regel, den Gedankeninhalt eines gelesenen Buches 2c., dem Gedächtnis leichter und sicherer einprägen, wenn wir den logischen Zusammenhang, den Sinn des betreffenden Gedichtes 2c. verstanden haben, als wenn dies nicht der Fall war. (Welche Regel ergiebt sich daraus für den Unterricht?)

Auf Grund des Vorstehenden können wir das Gesetz des logischen Vorstellungsverlaufes kurz so definieren: „Die Seele verknüpft solche Vorstellungen, welche durch eine innere (logische) Beziehung ihres Inhalts zu einander gehören, und reproduziert deshalb, wenn

---

oder hemmen, auch bei der ersteren in Betracht. Aber auch nur insoweit. Die logischen Beziehungen und das gedächtnismäßige Beharren derselben als solcher finden in der materiellen Organisation unseres Nervensystems keinerlei Analogie und sonach auch keinerlei Stütze mehr. Die logische Unterscheidung zweier Vorstellungsobjekte z. B. ist mit jedem Neben- und Nacheinander physiologischer Vorgänge gänzlich unvergleichbar. Näheres darüber in dem Schlußabschnitt dieses Teiles.

[1]) Logisch = vernunftgemäß, denknotwendig: von dem griechischen Logos = Vernunft.

[2]) Von dem Begriff des „Denkens" ist der des „Erkennens" zu unterscheiden. Wohl ist jedes Erkennen als solches ein Denken, aber nicht umgekehrt. In dem Erkennen tritt zum Denken die Überzeugung hinzu, daß das Gedachte auch mit der Wirklichkeit übereinstimme: eine Gewißheit, die keineswegs mit jedem Denken notwendig verbunden ist.

Dem Begriff des Verstandes wird der der „Vernunft" oft gleichgesetzt. Doch unterscheidet man auch zwischen den beiden Begriffen, und zwar in der Weise, daß man unter Verstand das auf die sinnliche Erscheinungswelt, unter Vernunft das auf das Übersinnliche (Unendliche, Ewige, Göttliche, Sittliche) gerichtete Denken und Erkennen versteht.

eine dieser **Vorstellungen** wieder bewußt wird, auch die anderen[1])."

c) Die logischen Denkformen.

Die Hauptformen der Gedankenverknüpfung, in welche die Seele, logisch denkend, die einzelnen Vorstellungen zusammenfügt, sind Begriff, Urteil und Schluß. Im Folgenden sollen diese Denkformen ihrem Wesen und ihrer Entstehung nach des näheren betrachtet werden.

a) **Der Begriff.** Begriffe bilden wir sowohl auf dem Wege des unwillkürlichen als des willkürlichen logischen Denkens. Zunächst ein Beispiel für den ersteren Fall.

Ein Kind, welches zum ersten Male einen Hund gesehen hat, etwa einen Pudel, hat damit wohl eine Vorstellung, im günstigen Fall eine deutliche Vorstellung von diesem bestimmten Hunde gewonnen; diese Einzelvorstellung ist aber noch weit entfernt von dem Begriffe, welcher alle Arten des Hundes in sich schließt. Fordern wir das Kind auf, seine Vorstellung in Worten auszudrücken, seinen Hund zu beschreiben, so werden wir unter den Eigenschaften, welche es von demselben angiebt, allerdings mehrere antreffen, welche jedem Hunde in gleicher Weise zukommen, z. B. daß der Hund Fleisch frißt, daß er bellt 2c., daneben aber auch solche, welche nur diesem Hunde eigentümlich sind, z. B. daß er wolliges Haar, diese Farbe, diese Größe hat 2c. Das Kind wird sich nicht eher veranlaßt finden, diese unwesentlichen Merkmale aus seiner Vorstellung auszuscheiden, als bis es andere Hunde kennen lernt, denen dieselben nicht zukommen. Macht es etwa die Bekanntschaft eines Jagdhundes, so wird es zwar auch diesen sofort als Hund erkennen und als solchen bezeichnen, weil er in vielen wesentlichen Beziehungen dem früher gesehenen Hunde gleicht; aber die unwillkürlich angestellte Vergleichung wird auch ergeben, daß manche Merkmale des Pudels, wolliges Haar 2c., diesem Hunde nicht eigen sind, und so wird das Kind seine Vorstellung von einem Hunde unwillkürlich dahin berichtigen und verallgemeinern, daß dieselbe auf beide Arten paßt, wird also z. B. die Merkmale „wolliges Haar", „schwarze Farbe" 2c. aus seiner Vorstellung ausscheiden. Bei jedem Bekanntwerden mit einer neuen Art wird sich derselbe Prozeß wiederholen; es werden immer mehr Merkmale als unwesentlich (nicht allen Hunden zukommend) erkannt und deshalb ausgeschieden, dagegen die wesentlichen Merkmale, welche immer wiederkehren, immer mehr befestigt und zugleich als ein zusammengehöriges Ganze aufgefaßt werden. So geht die Einzelvorstellung allmählich unwillkürlich in den Begriff über, in welchem die wesentlichen, d. h. die allen Arten und Individuen einer Gattung gemeinsamen Merkmale zu einem Ganzen verbunden sind.

---

[1]) Nur selten verläuft eine größere Gedankenreihe ausschließlich nach einem der beiden Gesetze der Vorstellungsverknüpfung; meistens gehen beide Arten der Vorstellungsverknüpfung Hand in Hand. Man weise dies an folgendem Beispiel nach: Wir betrachten ein großartiges Bauwerk; wir gedenken dabei des Zwecks, für welchen dasselbe bestimmt ist; wir erinnern uns eines ähnlichen, früher gesehenen Gebäudes; es fällt uns ein Ereignis ein, welches wir in letzterem erlebt haben; wir gedenken der Personen, welche mit uns jenes Ereignis erlebten 2c.

Völlig korrekte Begriffe entstehen in der Regel nur durch absichtliches Nachdenken. Wollen wir auf diesem Wege einen Begriff bilden, so haben wir uns zunächst alle Einzelwesen (Einzelfälle ꝛc.) zu vergegenwärtigen, welche der Begriff umfaßt. Gesetzt also, es handle sich darum, den Begriff „Uhr“ aufzustellen, so würden wir uns zunächst alle einzelnen Uhren oder doch alle verschiedenen Arten derselben (Pendeluhr, Taschenuhr, Sonnenuhr, Sanduhr ꝛc.) vorzustellen haben. Alsdann gilt es, das Einzelne bzw. die einzelnen Arten mit einander zu vergleichen, um herauszustellen, welche Merkmale überall wiederkehren, also wesentlich und notwendig sind, und welche nicht. Die letzteren (z. B. daß die Uhr Zeiger, Räderwerk, Pendel ꝛc. hat) müssen dann ausgeschieden, dagegen die ersteren (daß die Uhr ein Kunstwerk ist, daß sie dazu bestimmt ist, die Zeit zu messen) festgehalten und zu einem Ganzen zusammengefaßt werden. Dieses Ganze ist der Begriff.

Nach dem Vorstehenden kommt also ein Begriff allemal in der Weise zustande, daß unser Denken — sei es unwillkürlich oder absichtlich — die zusammengehörigen Einzeldinge oder Einzelerscheinungen (einer Art oder Gattung) durchläuft, sie miteinander vergleicht, die unwesentlichen (nicht überall wiederkehrenden) Merkmale ausscheidet, dagegen die wesentlichen festhält und zu einem Denkganzen zusammenfaßt. Es versteht sich, daß Begriffe nicht bloß von Dingen gebildet werden können (wie in den vorstehenden Beispielen), sondern überhaupt von jeder Erscheinung (Eigenschaft, Thätigkeit, Beziehung ꝛc.), welche sich in einer Mehrheit von gleichartigen Einzelfällen wiederholt. Es kann der Begriff nach alledem definiert werden als die logische Gedankenform, in welcher die allen Einzelwesen oder Einzelfällen einer Art gemeinsamen (wesentlichen, notwendigen) Merkmale zu einem Denkganzen zusammengefaßt werden.

Es ergiebt sich aus dem Vorstehenden, daß die Begriffe durchaus verschieden sind von den Vorstellungen. Durch eine Vorstellung vergegenwärtigen wir uns allemal ein einzelnes Ding oder einen einzelnen Fall in bestimmter, konkreter Gestalt und mit all den individuellen und unwesentlichen Merkmalen, wie sie dem Einzelnen immer anhaften. Der Begriff dagegen ist eine ganz allgemeine, abstrakte Gedankenform, welche nur die allgemeinen (wesentlichen) Züge einer Art von Erscheinungen einschließt, ebendeshalb aber nicht in bestimmter Form und Gestalt vorstellbar ist. Der Begriff eines Baumes, welcher in gleicher Weise auf alle Bäume anwendbar ist, der Begriff eines Dreiecks, welches weder ein spitzwinkliges, noch ein stumpfwinkliges, noch ein rechtwinkliges ist, sondern alle drei Arten des Dreiecks zumal umfaßt, ist unter der Form eines Bildes von bestimmter räumlicher Gestalt gar nicht vorzustellen: der Begriff ist etwas rein Abstraktes.

Es erhellt hieraus zugleich, daß der Begriff keineswegs als ein bloßes Ergebnis des mechanischen Vorstellungsverlaufs anzusehen ist. Wäre er dies, käme er also bloß durch das Zusammenwirken vieler Einzel-Vorstellungen zustande, dann müßte er auch den Vorstellungen, seinen Componenten, gleichartig sein; dies ist aber, wie oben dargethan, nicht der Fall. Zudem besteht die Begriffsbildung nicht in einer bloß mechanischen Verknüpfung und Summierung einzelner Vorstellungen oder Vorstellungselemente, sondern

sie ist eine davon wesentlich verschiedene beziehende Thätigkeit, welche die einzelnen Dinge oder Erscheinungen einer Art als zusammengehörig erkennt, sie mit einander vergleicht, das Gemeinsame und nicht Gemeinsame an ihnen unterscheidet rc.: lauter Leistungen, durch welche sich unser Geist wesentlich über den mechanischen Vorstellungsverlauf erhebt und in denen sich eine neue, von dem bloßen Vorstellen ganz verschiedenartige Fähigkeit der Seele zu erkennen giebt, d. i. eben die Intelligenz.

Übrigens ist schließlich daran zu erinnern, daß keineswegs allemal, wenn ein Begriff in Worten ausgesprochen wird (Hund, Baum, Farbe, Größe rc.), dabei auch ein vollständiger Begriff bzw. überhaupt etwas Begriffliches gedacht wird. Nur ganz wenige Menschen stehen auf der Höhe logischer Durchbildung, daß sie mit allem, was sie sagen, völlig korrekte und klare Begriffe verbinden. Gewöhnlich begnügen wir uns damit, nur einzelne, besonders charakteristische Bestandteile des Begriffs aufzufassen, und wenn wir sie auch alle aufgefaßt haben, so sind sie uns doch nicht jedesmal, wenn wir den betr. Begriff denken oder aussprechen, im Bewußtsein gegenwärtig. Was vollends der ungebildete Mensch (das Kind) sich denkt, wenn er einen Begriff ausspricht, ist in der Regel überhaupt nichts Begriffliches, sondern gewöhnlich nur eine Vorstellung, sei es die Vorstellung eines bestimmten Einzeldinges, sei es eine phantasierte Vorstellung, welche der Geist auf Grund früher aufgenommener Wahrnehmungen frei sich bildet. Durch diese Thatsache wird aber das Wesen des Begriffs an sich in keiner Weise in Frage gestellt.

Zusatz. Nähere Erörterungen über Bildung, Verhältnis, Arten rc. der Begriffe gehören nicht in die Psychologie, sondern in die Logik (die Lehre von den Formen und Gesetzen des Denkens). Folgendes daher nur anmerkungsweise:

Man unterscheidet Umfang und Inhalt des Begriffs; der Umfang ist die Summe aller Einzelwesen oder Einzelerscheinungen, welche der Begriff umfaßt, der Inhalt ist die Summe der wesentlichen Merkmale des Begriffs. Welches ist demnach der Umfang, welches der Inhalt des Begriffes „Uhr"?

Umfang und Inhalt des Begriffs stehen im umgekehrten Verhältnis, d. h. je größer der Umfang eines Begriffs ist, desto kleiner ist der Inhalt, und umgekehrt. Der Begriff „Raubtier" hat einen größeren Umfang als der Begriff „Löwe", denn zu den Raubtieren gehören außer dem Löwen auch noch andere Raubtierarten; dagegen hat der Begriff „Löwe" mehr Inhalt als der Begriff „Raubtier", da der Löwe außer den Gattungsmerkmalen, welche ihm mit allen anderen Raubtieren gemein sind, auch noch seine besonderen Artmerkmale hat. — Welcher Begriff hat den größten Umfang und somit den kleinsten Inhalt, welcher den kleinsten Umfang und somit den größten Inhalt?

Je nachdem zwei oder mehrere Begriffe Merkmale mit einander gemein haben oder nicht, also vergleichbar sind oder nicht, unterscheidet man homogene (gleichartige, vergleichbare) und heterogene (unvergleichbare, disparate) Begriffe. Süß und sauer sind homogene, Lerche und Weisheit heterogene Begriffe. „Unvergleichbarkeit" und „logische Gegensätzlichkeit" zweier Begriffe sind wohl zu unterscheiden. Zwischen unvergleichbaren Begriffen kann

ein Gegensatz überall nicht bestehen; dieser ist immer nur zwischen solchen Begriffen möglich, welche neben ungleichen Merkmalen auch gleiche Merkmale haben. Der Gegensatz ist dann allerdings um so größer, je weniger gleiche Merkmale neben den ungleichen vorhanden sind. Welches Merkmal in der Begriffsreihe „alles, sehr viel, viel, etwas, wenig, sehr wenig, nichts" ist allen Begriffen gemeinsam? zwischen welchen beiden Begriffen besteht hier der größte Gegensatz?

Diejenigen Begriffe, welche innerhalb des Umfangs eines weiteren Begriffs liegen, nennen wir die Arten (species) desselben, diesen selbst aber die Gattung (genus). Wolf, Löwe, Tiger rc. sind Arten der Gattung Raubtier. Alles, was von der Gattung gilt, gilt auch von deren Arten, aber nicht umgekehrt. Jedes Quadrat ist ein Viereck, aber nicht umgekehrt jedes Viereck ein Quadrat. Der Gattungsbegriff wird der übergeordnete, der Artbegriff der untergeordnete genannt. Sind mehrere Artbegriffe demselben Gattungsbegriffe im gleichen Grade untergeordnet, so nennen wir sie nebengeordnet. Welche unter den Begriffen „Säugetier, Amphibie, Rind, Wirbeltier, Frosch, Vogel, Eidechse, Fisch, Pferd, Hecht, Storch, Goldfisch" sind einander über- und untergeordnet, welche einander nebengeordnet? und warum?

Die Zerlegung eines Begriffs in dessen Arten und Unterarten nennen wir Einteilung oder Klassifikation. Das Merkmal, nach welchem eingeteilt wird, heißt der Einteilungsgrund. Derselbe Begriff kann nach verschiedenen Einteilungsgründen eingeteilt werden. Nach welchem Einteilungsgrunde teilen wir die Menschen ein in Neger, Kaukasier rc.? nach welchem in Franzosen, Deutsche, Spanier rc.? Wie lassen sich die Menschen sonst noch einteilen? Welchen Fehler würde man begehen, wenn man die Menschen in Neger, Franzosen, Soldaten rc. einteilte?

Unter Definition versteht man die Aufstellung des Begriffes selbst, die Angabe der Wesens-Merkmale, aus denen er besteht. Als erstes Wesensmerkmal pflegt man den nächst höheren Gattungsbegriff anzugeben (der Löwe ist ein Raubtier, welches rc.; der Planet ist ein Stern, welcher rc.), dem dann die speciellen Artmerkmale folgen. Eine Definition darf weder zu weit noch zu eng sein; sie ist zu weit, wenn sie über den Umfang des zu definierenden Begriffes hinausgeht, zu eng, wenn sie denselben nicht erschöpft; auch darf sich die Definition nicht im Kreise drehen, d. h. der zu definierende Begriff darf in der Definition nicht wiederholt werden. Man weise die Fehler nach in folgenden Definitionen: „Die Poesie ist die in Versen abgefaßte Rede", „Gerechtigkeit ist diejenige Tugend, kraft deren man gerecht ist", „ein Quadrat ist eine Fläche, welche von vier gleichen Seiten begrenzt wird", „die Naturwissenschaft ist diejenige Wissenschaft, welche uns mit dem Bau der Naturkörper bekannt macht".

b) **Das Urteil.** Wenn ich sage: „der Dorn sticht", „die Blume blüht", „der Hund ist gelehrig" rc., so spreche ich Urteile aus. In jedem Urteile werden mindestens zwei Vorstellungen (Begriffe) mit einander verbunden; in dem ersten Beispiel die Vorstellungen des Dornes und des Stechens, in dem zweiten die Vorstellungen der Blume und des Blühens rc. In dem Urteil können sehr mannigfache logische Beziehungen zum Ausdruck kommen (siehe unten); dagegen ist die Form desselben immer die gleiche, sc. die des Satzes oder die von Subjekt und Prädikat. Man defi-

niert deshalb das Urteil als diejenige Gedankenform, in welcher zwei Vorstellungen (Begriffe) in Form von Subjekt und Prädikat auf einander (logisch) bezogen werden.

Das Urteil ist nicht, wie es auf den ersten Blick scheinen könnte, eine bloße Verknüpfung, nicht ein bloßes Zusammensein zweier Vorstellungen. Dieses würde auch der rein mechanische Vorstellungsverlauf aus sich selbst zu leisten vermögen. So können sich beispielsweise wohl die beiden Vorstellungen des Dornes und der stechenden Schmerzempfindung durch ein- oder mehrmaliges Zusammentreffen, also auf rein mechanischem Wege, derartig mit einander verknüpfen, daß mit der Vorstellung des Dornes jedesmal auch die des stechenden Schmerzes reproduziert wird. Das Urteil aber enthält mehr als ein solches Nebeneinander und Nacheinander von Vorstellungen. Wenn wir urteilen „der Dorn sticht", so meinen wir nicht bloß, daß die beiden Vorstellungen (des Dornes und des Schmerzes) in unserem Bewußtsein bei einander sind, sondern wir bringen diese Vorstellungen in die logische Beziehung von Ursache und Wirkung; wenn wir urteilen „der Baum blüht jetzt", so unterscheiden wir das Prädikat als vorübergehenden Zustand von dem Subjekt als dessen beharrenden Träger; wenn wir urteilen „der Löwe ist ein Raubtier", so vollziehen wir eine logische Subordination der beiden Begriffe und sind uns dabei der Gründe dieser Subordination bewußt ꝛc. So kommen also in den Urteilen mannigfache logische Beziehungen zum Ausdruck, welche nicht das selbstverständliche Ergebnis des mechanischen Vorstellungsverlaufes sind, sondern Leistungen einer (beziehenden, vergleichenden, unterscheidenden ꝛc.) Intelligenz. — Freilich wird nicht allemal, wenn ein Urteil in Worten ausgesprochen wird, dabei auch in Gedanken wirklich ein Urteil vollzogen. Wenn z. B. das kleine Kind sagt „die Nadel thut weh", so ist es sich der logischen Beziehung (von Ursache und Wirkung), welche der denkende Geist in diesen Satz hineinlegt, vielleicht noch nicht bewußt, verknüpft die betr. Vorstellungen (der Nadel und des Schmerzes) rein mechanisch, drückt also in seinen Worten nur die Gleichzeitigkeit jener Eindrücke aus. Hier und in ähnlichen Fällen würde also von einem Urteilen überall nicht die Rede sein können. Erst dann, wenn sich der Geist jener logischen Beziehungen, welche in dem Urteile zum Ausdruck kommen, bewußt wird und in Rücksicht hierauf die Vorstellungen (Begriffe) mit einander verknüpft, urteilt er wirklich.

Ebenso wie die Begriffe entstehen auch die Urteile bald durch willkürliches, bald durch unwillkürliches Denken. Die letzteren werden in der Regel veranlaßt durch eine überraschende, unerwartete Wahrnehmung oder Vorstellung. Wenn ich z. B. an einem Menschen, den ich bisher stets in voller Gesundheit und Rüstigkeit gesehen habe, die unerwartete Beobachtung mache, daß er gelähmt ist, so werde ich unwillkürlich das Urteil aussprechen: „dieser Mensch ist jetzt lahm". Hernach aber wird die bloß wiederholte Wahrnehmung oder Vorstellung des Gelähmten mich nicht zur Wiederholung dieses Urteils veranlassen. Daß die unwillkürlich entstandenen Urteile vielfach ungenau oder unrichtig sind, ist Erfahrungsthatsache und aus oben bereits erörterten Gründen leicht erklärlich. Ganz zuverlässig sind in der Regel nur die Urteile, welche auf dem Wege eines absichtlichen Nachdenkens zustande kommen.

Zusatz. Die Urteile werden nach verschiedenen Gesichtspunkten eingeteilt. Je nachdem dem Subjekt das Prädikat zu- oder abgesprochen wird, unterscheidet man bejahende und verneinende Urteile: „dieser Tisch ist viereckig", „dieser Tisch ist nicht viereckig".

Je nachdem das Prädikat ein wesentliches (in dem Begriff des Subjekts liegendes) oder unwesentliches Merkmal des Subjekts enthält, unterscheidet man analytische und synthetische Urteile. (Analytisch = auflösend, weil das Subjekt in seine wesentlichen Merkmale gleichsam aufgelöst wird; synthetisch = zusammensetzend, hinzufügend, weil zu dem Subjekte etwas hinzugefügt wird, das nicht in seinem Begriffe enthalten ist). Welches von den beiden Urteilen „der Tisch hat eine Platte", „der Tisch ist rund" ist demnach ein analytisches, welches ein synthetisches?

Je nach der Anzahl der Subjekte teilt man die Urteile ein in 1. singuläre oder Einzelurteile, wenn das Subjekt ein einzelnes Individuum ist: Karl der Große führte viele Kriege; 2. partikuläre oder teilweise Urteile, wenn von mehreren Individuen einer Gattung etwas ausgesagt wird: einige Rosen blühen gelb; 3. universelle oder allgemeine Urteile, wenn von allen Individuen einer Gattung etwas ausgesagt wird: alle Vögel legen Eier.

Je nach dem Modus des Prädikats teilt man die Urteile ein in 1. assertorische oder wirkliche, wenn von dem Subjekte etwas als wirklich ausgesagt wird: Luther hat die Kirche reformiert; 2. problematische oder mögliche, wenn von dem Subjekte etwas als möglich ausgesagt wird: das Wetter kann sich ändern; 3. apodiktische oder notwendige, wenn von dem Subjekte etwas als notwendig ausgesagt wird: das römische Reich mußte zu Grunde gehen.

Je nachdem das Prädikat dem Subjekte bedingt oder unbedingt beigelegt wird, unterscheidet man kategorische oder unbedingte und hypothetische oder bedingte Urteile: „die Seele des Menschen ist unsterblich"; „wohlthätig ist des Feuers Macht, wenn sie der Mensch bezähmt, bewacht" ꝛc.

c) **Der Schluß.** „Alle Raubtiere fressen Fleisch, der Wolf ist ein Raubtier, folglich wird der Wolf Fleisch fressen." Eine derartige Verbindung von Urteilen nennt man einen logischen Schluß. In demselben wird ebenso wie in dem Urteile etwas behauptet; doch geht er dadurch über das Urteil hinaus, daß in ihm das Behauptete zugleich begründet wird. Die Begründung geschieht allemal in der Weise, daß das zu beweisende Urteil (der Wolf frißt Fleisch) einem allgemeineren Urteil (jedes Raubtier frißt Fleisch) untergeordnet und die Gültigkeit des letzteren auf jenes übertragen wird, und zwar nach dem Gesetze, daß das, was von dem Allgemeinen gilt, notwendig auch dem Einzelnen zukommt, welches zu dem Allgemeinen gehört. Der Schluß kann danach definiert werden als diejenige Gedankenform, in welcher die Gültigkeit eines Urteils aus der Gültigkeit eines ihm übergeordneten allgemeineren Urteils hergeleitet wird.

Was die Entstehung des Schlusses anbetrifft, so ist dieser ebensowenig wie Begriff und Urteil als ein bloßes Ergebnis des mechanischen Vorstellungsverlaufs zu begreifen. Zwar sehen manche Vorstellungsverknüpfungen, welche der mechanische Vorstellungsverlauf herbeiführt, äußerlich

betrachtet, einem Schlusse sehr ähnlich. Wenn uns bei der Wahrnehmung gewisser körperlicher Symptome der Gedanke an eine Krankheit kommt, die wir mehrfach von diesen oder ähnlichen Symptomen begleitet sahen; wenn ein Hund beim Anblick eines Menschen, der ihm öfter Leid zugefügt hat, davonläuft: so können diese und ähnliche Vorgänge gewiß als ein bloßes Ergebnis der mechanischen Vorstellungs-Association und Reproduktion betrachtet werden. Die Vorstellung der Symptome und der Krankheit, die Vorstellung des Menschen und der von ihm zugefügten Mißhandlung sind zufolge öfteren, gleichzeitigen Zusammentreffens derartig mit einander verknüpft worden, daß mit der einen jedesmal auch die andere reproduziert wird. Allein eine derartige äußerliche Aufeinanderfolge von Vorstellungen, so täuschend sie manchmal auch einem logischen Schließen ähneln mag, ist von diesem in Wirklichkeit doch sehr weit entfernt. Indem nämlich in dem logischen Schlusse der eine Gedanke begründend auf einen anderen allgemeineren Gedanken zurückgeführt und als notwendig aus dem letzteren folgend anerkannt wird, wird der Schluß ebenso wie Begriff und Urteil zum Ausdruck logischer Gesetze und logischer Beziehungen, welche der mechanische Vorstellungsverlauf niemals aus sich selbst zu erzeugen vermag.

Ganz korrekte und vollständige logische Schlüsse werden sich in der Regel nur auf dem Wege des absichtlichen Nachdenkens ergeben; nichtsdestoweniger bilden wir logische Schlüsse zahlreich genug, wenn auch nicht immer zuverlässig, schon auf dem Wege der unwillkürlichen logischen Gedankenverbindung.

Zusatz. Der logische Schluß besteht aus drei Teilen: 1. dem Obersatz, welcher jedesmal ein allgemeines Urteil enthält: „alle Raubtiere fressen Fleisch"; 2. dem Untersatz, welcher dem in dem Obersatze enthaltenen Allgemeinen (gewöhnlich dem Subjekte des Obersatzes) etwas Besonderes unterordnet: „der Wolf ist ein Raubtier"; 3. dem Schlußsatz, welcher nach dem durch ein „folglich", „also", „mithin" angedeuteten Gesetze, daß das, was von dem Allgemeinen gilt, notwendig auch von dem dazu gehörigen Besonderen gelte, das bezüglich des Allgemeinen Behauptete auf das Besondere überträgt: „folglich frißt der Wolf Fleisch". Wenngleich dem Sinne nach diese drei Glieder notwendige Bestandteile des Schlusses sind, so drängt doch die Sprache dieselben in der Regel in zwei Sätze, bisweilen sogar in einen Satz zusammen: „alle Menschen sind sterblich, folglich bin auch ich sterblich"; „weil ich ein Mensch bin, bin ich sterblich"; „ich bin als Mensch sterblich".

Da in dem logischen Schlusse die Richtigkeit eines Urteils durch die Herleitung desselben aus einem ihm übergeordneten allgemeineren Urteil erwiesen wird, so können durch einen Schluß nicht bewiesen werden 1. solche Urteile, die so allgemein sind, daß sie einem allgemeineren Urteile nicht untergeordnet werden können: „jedes Ding ist sich selbst gleich"; 2. solche Urteile, in denen von dem Subjekte etwas Individuelles prädiziert wird, was nur ihm eigentümlich, ihm nicht mit seiner Gattung gemeinsam ist: „dieser Mensch ist ein Ausbund von Gelehrsamkeit."

Neben dem Schluß ist als zweite Hauptform des Beweises die Induktion hervorzuheben. Während der Schluß aus dem Allgemeinen ein Besonderes ableitet, leitet umgekehrt die Induktion das Allgemeine aus dem Besonderen her. Das Urteil, daß alle Menschen sterben müssen,

ist durch die erfahrungsmäßige Beobachtung vieler einzelner Todesfälle, also auf dem Wege der Induktion, gebildet. Fast alle naturwissenschaftlichen, grammatischen, psychologischen 2c. Gesetze sind Ergebnisse der Induktion. Es liegt ihr allemal die Voraussetzung zu Grunde, daß das, was sehr vielen Individuen einer Gattung gemeinsam sei, der ganzen Gattung eigentümlich sein müsse. Da diese Voraussetzung nicht immer zutrifft, so ist die Induktion kein absolut sicherer Beweis. Absolut sicher ist allemal nur der Beweis des logischen Schlusses, vorausgesetzt natürlich, daß der Obersatz desselben, welcher selbst in der Regel erst durch die Induktion gewonnen ist, keine Unwahrheit enthält.

d) Der Verstand als ursprüngliche Seelenanlage. Die Ausbildung des Verstandes.

Wir haben uns oben bereits überzeugt, daß sich die Entstehung der logischen Denkformen nicht aus der Natur der Vorstellungen und deren mechanischer Wechselwirkung begreifen lasse. Ist dem aber so, so müssen sie als ein ursprünglicher, angeborener Besitz der Seele angesehen werden, oder richtiger: die Fähigkeit der Seele, diese Formen und Gesetze zu erzeugen und nach ihnen zu verfahren, muß in der Natur der Seele ursprünglich begründet sein; denn nicht in dem Sinne wollen wir von angeborenen Denkformen und Denkgesetzen reden, als ob dieselben vor aller Erfahrung fertig in der Seele lägen, sondern, um mit Lotze zu sprechen, nur in dem Sinne, „daß in der ursprünglichen Natur des Geistes ein Zug liegt, der ihn nötigt, unter den Anregungen der Erfahrung unvermeidlich diese Auffassungsweisen des Erkennens auszubilden, und daß andrerseits nicht der Inhalt der Erfahrung allein sie ihm schon fertig zur bloßen Aufnahme überliefert, sondern daß es eben dieser Natur des Geistes bedurfte, um durch die Eindrücke der Erfahrung zu ihrer Bildung getrieben zu werden“.

Die Anerkenntnis einer der Seele ursprünglich innewohnenden Verstandesfähigkeit nötigt also keineswegs dazu, den Verstand, sowie jedes andere Seelenvermögen überhaupt, als eine selbständige, von dem übrigen Seelenleben abtrennbare Kraft der Seele aufzufassen oder gar als ein besonderes Wesen, welches eine besondere Gruppe von Seelenvorgängen selbständig verrichtete; unsere Auffassung der Sache läßt es nicht nur zu, sondern nötigt sogar dazu, die Seele selbst als das Subjekt zu allem geistigen Geschehen zu betrachten, ausgerüstet zwar mit mannigfachen geistigen Anlagen, dennoch aber einheitlich das ganze Geistesleben überschauend und beherrschend.

Und, um schließlich zur Veranschaulichung noch ein Bild aus dem Naturleben heranzuziehen, so ist die Behauptung, daß die Fähigkeit logisch zu denken in der ursprünglichen Natur der Seele irgendwie begründet sei, nicht wesentlich anders gemeint, als wenn z. B. behauptet wird, daß die eigentümlichen Formen einer Pflanzenspecies schon in der ursprünglichen Natur des Pflanzenkeimes begründet seien. Daß letzteres wirklich der Fall ist, kann niemand bestreiten. Aus der Eichel z. B. wird nie eine andere Art des Baumes entstehen können, als die des Eichbaumes mit den bestimmten Formen des Stammes, der Zweige, der Blätter und Früchte, welche wir an ihm kennen, und es würden diese Formen nie aus der Eichel entstehen können,

wenn diese nicht gerade so geartet wäre, wie sie es wirklich ist. So ist also der Grund für die eigentümliche Gestaltung des Baumes und seiner einzelnen Teile schon in der ursprünglichen Natur seines Keimes enthalten. Ähnlich, meinen wir, müsse auch die Entstehung der logischen Denkformen, welche sich aus der Natur der Vorstellungen und deren mechanischem Spiel allein nicht begreifen läßt, schon in der ursprünglichen Natur des Geistes irgendwie begründet sein. Wenn ferner, um in dem Gleichnisse fortzufahren, bei verschiedenen Pflanzenindividuen derselben Gattung die Formen der einzelnen Pflanzenteile in manchen Beziehungen individuell verschieden ausfallen, so ist dies teilweis gewiß in später hinzutretenden Umständen, wie Witterung, Pflege ꝛc. begründet; manche dieser Verschiedenheiten aber werden doch nur aus der ursprünglichen Beschaffenheit und Anlage des Keimes erklärt werden können; denn auch unter übrigens ganz gleichen Verhältnissen fallen jene Formen verschieden aus. Ebenso sind manche individuelle Verschiedenheiten des Verstandes ohne Zweifel durch später hinzutretende Faktoren, wie Umgebung, Erfahrung, Erziehung ꝛc., bedingt, andere dagegen werden wiederum nur aus der individuellen Natur der Seele und ihrer ursprünglichen Anlage hergeleitet werden können.

Mit Recht erblickt man in dem Verstande eine von denjenigen Anlagen des menschlichen Geistes, wodurch sich derselbe wesentlich von dem Tiere unterscheidet. Empfinden, wahrnehmen, vorstellen und mechanische Vorstellungsverknüpfungen bilden: alles das vermag ohne Frage auch die Tierseele; aber darüber hinaus — zu logischen Vorstellungsverbindungen, zu Begriffen, Urteilen und Schlüssen — bringt es die Seele des Tieres nicht. Diese Fähigkeit ist ein auszeichnendes Vorrecht des menschlichen Geistes. Und nicht bloß diese Fähigkeit selbst hat der Mensch vor dem Tiere voraus, sondern auch mancherlei Umstände, welche bei ihm die Ausbildung dieser Anlage besonders begünstigen. Unter diesen Umständen sind besonders hervorzuheben a) die lange Zeit der Kindheit, welche die Ansammlung einer großen Fülle von Erfahrungen herbeiführt, ehe sie eine (handelnde) Verwertung und Anwendung derselben möglich macht, b) die ausgezeichnete Geschicklichkeit der Hand, „welche den Menschen zum geborenen Experimentator macht und eine Menge zusammenhängender Beobachtungen gestattet“, und vor allem c) das Sprachvermögen. Indem die Sprache allen einzelnen Vorstellungen und Begriffen durch Worte und den mannigfachen logischen Beziehungen der Gedanken durch feststehende Satz- und Redeformen eine bestimmte, bleibende Form giebt, trägt sie selbstverständlich zur Klarheit, Bestimmtheit und Leichtigkeit des Denkens in hohem Maße bei; auch begünstigt sie eine fortschreitende Geistesbildung insofern außerordentlich, als sie durch das gesprochene und geschriebene Wort eine bis ins Kleinste gehende Mitteilung des Geschehenen und Gedachten nicht nur unter den Lebenden, sondern auch von Generation zu Generation, von der fernsten Vorzeit bis in die Gegenwart ermöglicht.

Was der Unterricht zur Ausbildung des Verstandes beitragen kann, besteht — abgesehen von der Fürsorge für eine korrekte Sprachbildung und für Ausbildung klarer Vorstellungen (cf. §. 1, 3) — namentlich darin, daß er von Anfang an alles bloß mechanische Anlernen des Lehrstoffs möglichst meidet und überall die Kinder anhält, auf dem Wege eigenen Nachdenkens die logischen Beziehungen der von ihnen anzueignenden Vorstellungen auf-

zusuchen und aufzufinden, klare Begriffe zu bilden, richtig zu urteilen und zu schließen. Je mehr dies geschieht, um so mehr wird selbstverständlich das geistige Auge für die logischen Beziehungen geschärft, die Sicherheit im Denken gesteigert, mit einem Worte der Verstand entwickelt werden. Dabei wird der Lehrer stets zu bedenken haben, daß von einer denkenden Auffassung des Unterrichtsstoffs bei dem Kinde allemal nur dann die Rede sein kann, wenn dieses für die Aneignung des Neuen bereits die nötigen Voraussetzungen mitbringt, d. h. nicht nur diejenige Fertigkeit im Denken, welche die Auffassung des Neuen erfordert, sondern auch diejenigen sachlichen Anknüpfungspunkte (Vorstellungen, Anschauungen, Erfahrungen, Begriffe 2c.), wie sie dem Neuen entgegengebracht werden müssen, wenn dasselbe verstanden werden soll[1]). Handelt es sich also z. B. um die Auffassung eines vom Lehrer (in Form des Vortrags) fertig darzubietenden Lehrstoffs, so müssen diejenigen Vorstellungen, Begriffe 2c., welche der Lehrer in seinen Worten zum Ausdruck bringt, den Kindern bereits geläufig sein, oder eigens für diesen Zweck herbeigeschafft werden; sonst sind des Lehres Worte für das Kind nur bedeutungs- und inhaltlose Schälle. Oder handelt es sich darum, daß neue Begriffe, Wahrheiten, Regeln 2c. von den Kindern selbständig aufgesucht und aufgefunden werden, so müssen allemal solche Vorstellungen, Anschauungen 2c. präsent gehalten werden, aus denen die Kinder das Neue denkend herleiten, bzw. an denen sie sich das Wesen und den Zusammenhang des Neuen veranschaulichen können. Fehlen solche Anknüpfungspunkte, dann kann von einer denkenden Aneignung des Neuen und somit auch von einer Ausbildung des Verstandes im Unterrichte nicht die Rede sein.

4. Die Aufmerksamkeit.

Das Bewußtsein der Seele ist den mannigfachen Eindrücken, welche sie (wahrnehmend, vorstellend, denkend) auffaßt, in verschiedenem Maße zugewandt. Den einen Eindruck läßt sie sofort nach seinem Entstehen gleichgültig wieder fallen, den anderen ergreift sie mit großer Lebhaftigkeit, hält ihn hartnäckig im Bewußtsein fest und läßt ihm zu Liebe keine anderen aufkommen. Dieses wechselnde Verhalten, welches die Seele den ihr zum Bewußtsein kommenden Eindrücken entgegenbringt, bezeichnet man mit dem Worte Aufmerksamkeit. Je nachdem dieselbe von der Entscheidung des Willens abhängig ist oder nicht, pflegt man eine willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit zu unterscheiden[2]). Nur die letztere bedarf einer näheren Betrachtung.

---

[1]) cf. dazu die Ausführungen S. 110 über den Begriff der Apperception.

[2]) Diese Unterscheidung setzt zu ihrem richtigen Verständnis eine nähere Bekanntschaft mit dem Wesen des Willens voraus. Sofern der Begriff desselben im weitesten Sinne genommen und dann auch schon jedes Begehren und Streben darunter befaßt wird, muß auch die „unwillkürliche“ Aufmerksamkeit als eine Willenserweisung angesehen werden; denn auch in dieser Art der Aufmerksamkeit bekundet sich ohne Frage ein gewisses Streben der Seele: ein Streben, die betr. Eindrücke aufzunehmen oder festzuhalten. Zu Recht dagegen besteht jene Unterscheidung, sofern man den Begriff des Wollens in dem engeren Sinne nimmt, wonach derselbe eine Wahl (zwischen verschiedenen Motiven) und eine ausdrückliche Entscheidung voraussetzt. Näheres darüber cf. unter C, §. 1 und 2.

Den Grund dafür, daß die Seele unwillkürlich dem einen Eindruck eine größere Aufmerksamkeit entgegenbringt als dem anderen, den einen lebhafter ergreift und dauernder im Bewußtsein festhält, als den anderen, hat man wohl in der verschiedenen Stärke dieser Eindrücke finden wollen. Allein nicht bei allen hier in Betracht kommenden Vorgängen des Bewußtseins kann von einer wechselnden Stärke die Rede sein. Den Empfindungen darf eine solche immerhin beigemessen werden; das Hören eines Kanonenschusses ist thatsächlich eine stärkere Empfindung, als das Hören eines Peitschenknalls, das Sehen des blendenden Sonnenlichts eine stärkere Empfindung, als das Sehen des milden Sternenlichts 2c., und so ist denn auch die Aufmerksamkeit, mit welcher die Seele derartige Eindrücke aufnimmt, oft wesentlich durch deren Stärke bedingt. Anders jedoch verhält es sich mit den Vorstellungen und Gedanken; gerade das nämlich, worauf die wechselnde Stärke der Empfindungen beruht, sc. der sinnliche Reiz, kommt bei diesen rein von innen erzeugten Vorgängen in Wegfall. „Die erinnerten Töne klingen nicht, das erinnerte Licht glänzt nicht, die Vorstellung der intensivsten Qualen schmerzt nicht mehr 2c. Die Erinnerungsbilder gleichen den Schatten, welche mit den Körpern, von denen sie geworfen werden, die Verschiedenheiten des Gewichtes nicht gemein haben." Lotze. In diesem Sinn kann also von einer den Vorstellungen anhaftenden Stärke nicht die Rede sein. Worin dieselbe aber sonst etwa bestehen sollte, ist nicht einzusehen, und wird man diesen ganzen Gedanken überhaupt aufgeben müssen.

Daß durch anderweitige Verschiedenheiten der Vorstellungen, etwa die größere oder geringere Klarheit, den größeren oder geringeren Umfang derselben, das Maß der auf sie zu richtenden Aufmerksamkeit bedingt werde, bestätigt die Erfahrung ebensowenig. Das Rätselhafte, Verschleierte, Dunkle übt unter Umständen einen weit größeren Reiz auf die Seele aus, als das völlig Klare und Bekannte. Die Vorstellung eines an sich unbedeutenden Ereignisses, wenn anders dasselbe in seinen Wirkungen meine persönlichen Interessen irgendwie berührt, vermag meine Aufmerksamkeit in viel höherem Maße auf sich zu ziehen, als der Gedanke an eine weltumfassende und weltbewegende That der Geschichte.

Worin nun schließlich der wirkliche Grund für die verschiedenen Grade der unwillkürlichen Aufmerksamkeit zu suchen sei, lehrt die Erfahrung unzweideutig genug. Daß ich z. B. bei dem Gedanken an ein in meine persönlichen Interessen eingreifendes Ereignis mit besonders lebhafter Aufmerksamkeit verweile, worin anders kann das begründet sein, als darin, daß jenes Ereignis gerade für mich von besonderer Bedeutung, von besonderem Werte ist? Daß der Geizige solchen Gedanken besondere Aufmerksamkeit widmet, welche sich auf seinen Mammon beziehen, der Ehrsüchtige solchen Gedanken, welche seine Ehre betreffen, der Liebende allem, was mit seiner Geliebten in Beziehung steht: worin anders hat das seinen Grund, als in der Größe des Wertes, den sie diesen Gütern beilegen? So beruht in jedem einzelnen Falle das verschiedene Maß der Aufmerksamkeit, welches die Seele ihren Vorstellungen entgegenbringt, auf dem größeren oder geringeren Werte, welchen sie den vorgestellten Objekten beimißt. Die Wertschätzung also oder, was dasselbe bedeutet, das Interesse, womit die Seele die

verschiedenen Vorstellungen begleitet, ist der Maßstab für die wechselnden Grade des unwillkürlichen Aufmerkens [1]).

Summa: Die Aufmerksamkeit, d. i. die wechselnde Lebhaftigkeit, mit welcher die Seele die Eindrücke aufnimmt und im Bewußtsein festhält, ist bald eine willkürliche, bald eine unwillkürliche. Jene wie diese hat verschiedene Grade. Die wechselnden Grade der unwillkürlichen Aufmerksamkeit erklären sich weder aus einer veränderlichen Stärke der Vorstellungen, noch aus der verschiedenen Klarheit derselben, noch aus einer sonstigen Eigenschaft der Vorstellungen überhaupt, sondern aus dem verschiedenen Maß des Interesses, welches die Seele den vorgestellten Objekten entgegenbringt.

Für den Lehrer, sofern es ihm darauf ankommt, die unwillkürliche Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln, ergiebt sich aus dem Vorstehenden die Aufgabe, den Unterricht möglichst interessant zu machen. Zu dem Zwecke beachte er folgende Winke:

a) Er gebe — soweit dies aus sonstigen Rücksichten zulässig ist — solchen Lehrstoffen den Vorzug, welche an und für sich dem kindlichen Interesse nahe liegen.

b) Er erstrebe im Unterrichte überall ein deutliches Verständnis. Jeder Akt klaren Erkennens ist von einem (intellektuellen) Gefühl der Lust begleitet; was aber Lust bereitet, das wird eben deshalb wert geschätzt, erregt Interesse.

c) Er nehme so viel wie möglich die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch. Ein stetiges Zuhörenmüssen ist dem beweglichen Geiste des Kindes unerträglich, dagegen bereitet das selbstthätige Suchen und Forschen, Auflösen und Finden ihm Freude; daher in diesem Falle auch mehr Interesse am Unterricht, als in jenem.

d) Er beobachte im Unterricht einen angemessenen Wechsel zwischen Altem und Neuem. Der Lehrer verweile, soweit die übrigen Zwecke des Unterrichts dies gestatten, bei ein und demselben Lehrstoff nicht länger, als dieser das Interesse der Kinder rege zu halten vermag. Andrerseits gehe er nicht eher zu einem neuen Gegenstande über, als bis sich das Interesse der Kinder an dem alten gesättigt hat; sonst würden dieselben mit Unlust an den neuen Gegenstand hinantreten.

e) Er unterrichte lebendig, d. h. er sei selbst ergriffen von den Gefühlen, welche der Unterrichtsstoff seiner Natur nach zu wecken geeignet ist, und er wisse diese Gefühle in angemessener Weise zum Ausdruck zu bringen, so daß sie sich auch auf die Kinder übertragen. Gerade in dem Gefühlsleben wurzelt, wie später dargethan werden wird, im letzten Grunde

---

[1]) Wie sich später zeigen wird, beruht alle Wertschätzung und alles Interesse am letzten Ende auf den Gefühlen, durch die allein wir den Wert und Unwert der Dinge innewerden, und so würde der letzte Grund für den Wechsel des Aufmerkens in dem Gefühlsleben zu suchen sein; da hier jedoch eine nähere Kenntnis des Gefühlslebens noch nicht vorausgesetzt werden kann, mag die obige Erklärung einstweilen genügen.

alle Wertschätzung; daher der lebendige, gefühlanregende Unterricht der interessanteste.

Dadurch, daß der Unterricht den Kindern auf die beschriebene Weise interessant gemacht wird, wird ihre Aufmerksamkeit erregt und gefesselt. Damit ist's aber nicht genug. Mancherlei äußere und innere Störungen können, auch bei dem interessantesten Unterrichte, die einmal erregte Aufmerksamkeit leicht wieder ablenken; darum kommt es zum andern sehr wesentlich auch darauf an, solche Störungen zu verhüten. Zu dem Ende bedarf es einer straffen Schuldisziplin, welche durch feststehende Ordnungen den ganzen inneren und äußeren Habitus der Schüler in strenge Zucht nimmt und dadurch alles von ihnen fern hält, was ihre Aufmerksamkeit abzuziehen imstande ist. Näheres darüber ist in dem Schlußabschnitt dieses Bandes zu vergleichen.

5. Das Gedächtnis.

Von den einmal bewußt gewesenen Vorstellungen (Empfindungen) bleiben, wie oben bereits dargethan ist, unbewußte, nicht näher zu beschreibende Eindrücke zurück, auf Grund deren die Seele dieselben Vorstellungen später wieder zu erzeugen vermag. Die Fähigkeit der Seele, von den Vorstellungen bleibende Eindrücke zu behalten und auf Grund der letzteren die ersteren wieder zu erzeugen, nennen wir Gedächtnis.

Wenn wir im Verlauf der folgenden Erörterungen die gebräuchlichen Redeweisen, daß die Vorstellungen in der Seele verharren, daß die Seele die Vorstellungen festhält 2c., in Anwendung bringen, so thun wir dies teils der Kürze und Einfachheit halber, teils dem Sprachgebrauch zu Liebe, ohne dabei aber aus den Augen zu verlieren, daß streng genommen von unbewußten Vorstellungen nicht die Rede sein kann (cf. dazu oben S. 112 f.).

Das Gedächtnis nennen wir:

a) leicht, wenn die Seele imstande ist, die Vorstellungen ohne Anstrengung (ohne öftere Wiederholung und künstliche Hülfsmittel) festzuhalten;

b) dauerhaft, wenn sie die Vorstellungen — auch ohne öftere Wiederauffrischung — lange Zeit festhält;

c) treu, wenn sie die Vorstellungen unverändert wiedererzeugt;

d) dienstbereit, wenn sie die Vorstellungen ohne Mühe (ohne langes Besinnen) zu reproduzieren vermag.

Nur selten finden wir alle diese Vorzüge des Gedächtnisses vereinigt. Der eine Mensch behält leicht, aber die Eindrücke schwinden bald wieder; sein Gedächtnis ist leicht, aber nicht dauerhaft. Bei dem andern bedarf es ernster Anstrengung, um die Vorstellungen zu befestigen, was er aber einmal eingeprägt hat, das behält er dauernd; sein Gedächtnis ist dauerhaft, aber nicht leicht, u. s. w.

Je nachdem die Vorstellungen oder Vorstellungsmassen mit absichtlicher Willkür oder ohne Zuthun des Willens von der Seele festgehalten werden, unterscheidet man ein willkürliches und unwillkürliches Behalten.

Je nachdem es eine Folge der mechanischen oder der logischen Vorstellungsverknüpfung ist, unterscheidet man ein mechanisches und logisches Be-

halten. Das letztere wird auch wohl das judiziöse genannt (von dem lateinischen judicium = Urteil). Zwischen der Jahreszahl 814 und dem Tode Karls des Großen besteht an sich keinerlei logische Beziehung. Wenn das Gedächtnis diese Vorstellungen mit einander aufbewahrt, so ist das lediglich eine Folge ihrer gleichzeitigen Aufnahme, also der mechanischen Vorstellungsverknüpfung. Zwischen den Vorstellungen „Kreuzzüge“ und „Blüte der mittelalterlichen Poesie“ besteht dagegen ein notwendiger innerer Zusammenhang (von Grund und Folge); werden diese beiden Vorstellungen mit einander verknüpft, so ist das Behalten derselben nicht bloß eine Folge ihrer gleichzeitigen Aufnahme, sondern es ist zugleich die Folge der zwischen ihnen bestehenden logischen Beziehung. Hier würde also ein logisches oder judiziöses Behalten stattfinden. Über den Vorzug des letzteren vor dem rein mechanischen Behalten vgl. oben S. 119.

Besteht zwischen den anzueignenden Vorstellungen eine logische Beziehung an und für sich nicht, wird dieselbe aber zum Zwecke leichterer Auffassung künstlich hergestellt, so spricht man von einem ingeniösen Behalten (von dem lateinischen ingenium = Witz). Um z. B. die Namen der Planeten in der richtigen Reihenfolge einzuprägen, stellt man folgende logische Brücke zwischen denselben her: „Im Mergel (Merkur) wuchs eine Nuß (Venus), die fiel auf die Erde (Erde), da fraß sie ein Marder (Mars) 2c.“ — Sofern der Apparat der künstlich herbeizuschaffenden Hülfsvorstellungen nur nicht allzu schwerfällig und die künstliche Verbindung, wie in dem angezogenen Beispiel, nicht allzu unnatürlich ist, mag dies Verfahren (Mnemonik, Mnemotechnik = Gedächtniskunst) immerhin gute Dienste leisten. Da es eine bekannte Erscheinung ist, daß das Gedächtnis sich am liebsten auf sinnlich Anschaubares stützt: mathematische Figuren, Landkarten, Tabellen, Bilder 2c., so sind alle Hülfsmittel, welche diesem Bereiche entlehnt sind, besonders zu empfehlen.

Die Sicherheit des Behaltens ist bedingt:

a) durch öftere Reproduktion. Je öfter eine Vorstellung wieder bewußt wird, desto kräftiger und dauernder werden die zurückbleibenden Spuren, desto sicherer also auch das Behalten und die Erinnerung.

b) durch die Aufmerksamkeit, welche die Seele den Vorstellungen entgegenbringt. Je lebhafter und energischer die Seele einen neuen Vorstellungsinhalt ergreift, um so fester wird derselbe haften; ist doch das aufmerksame Auffassen eines Vorstellungsinhaltes im Grunde nichts anderes als ein inniges Zueigenmachen desselben. Da die Aufmerksamkeit, sofern sie eine unwillkürliche ist, auf dem Interesse beruht (cf. oben S. 130), so ist auch das Interesse für das Gedächtnis von großer Bedeutung. Wer einem Vortrage mit lebhaftem Interesse (und infolgedessen mit gespannter Aufmerksamkeit) zuhört, wird zweifelsohne mehr davon behalten, als derjenige, den der Vortrag langweilt. Wer sich für die Kunst der Malerei interessiert, wird die Einzelheiten eines Gemäldes sicherer behalten, als der, dem dies Interesse fehlt 2c. Hieraus wird auch, in vielen Fällen wenigstens, die Erscheinung zu erklären sein, daß ein und derselbe Mensch für diese Gattung von Vorstellungen (etwa für Mathematik) ein gutes Gedächtnis hat, für andere (etwa Sprachen) weniger. — Durch welche Mittel insonderheit der Unterricht Interesse und Aufmerksamkeit wecken und dadurch

dem Gedächtnis der Schüler zu Hülfe kommen kann, darüber vgl. oben S. 131.

c) durch die Klarheit der anzueignenden Vorstellungsmassen, und zwar:

a) der einzelnen Vorstellungen selbst. Daß klare Vorstellungen welche von den Außendingen vollständige und geordnete Bilder geben, leichter in den Geist eingehen und besser in ihm haften, als lückenhafte und verschwommene, ist Erfahrungsthatsache und folgt aus der Natur des denkenden Geistes, welcher das Verworrene haßt.

b) der zwischen den einzelnen Vorstellungen bestehenden logischen Beziehung (cf. S. 119).

d) durch die (mechanische oder logische) Verknüpfung neu aufzunehmender Vorstellungen mit bekannten oder doch leichter haftenden Vorstellungen. Wenn im Unterrichte abstrakte Regeln und Begriffe an bekannte Beispiele angeknüpft, geschichtliche Thatsachen, geographische Beschreibungen ꝛc. durch Bilder und Karten veranschaulicht, neu auftretende Momente dieses oder jenes Unterrichtsfaches mit verwandten, früher schon behandelten, verglichen oder in ursächliche Beziehung gesetzt werden, so hat dies nicht bloß den Wert, daß die neuen Vorstellungen um so besser zum Verständnis gebracht werden, sondern es werden dieselben auf diese Weise auch um so fester und sicherer eingeprägt. Verknüpft sich nämlich die neue Vorstellung a mit den älteren, bereits geläufigen Vorstellungen b, c, d ꝛc., bzw. mit solchen neuen Vorstellungen b, c, d ꝛc., die ihrer Natur nach leichter haften als a (etwa weil sie konkreter und anschaulicher sind): so wird es der Seele geringere Schwierigkeiten machen, a zu reproduzieren, als wenn a isoliert aufgenommen wäre; denn nun braucht sie nur eine der geläufigen Vorstellungen b, c, d ꝛc. zu reproduzieren, und sofort wird sie, zufolge der zwischen a und b, c, d ꝛc. bestehenden Association, auch a wiederfinden. So vergegenwärtigen wir uns eine grammatische Regel durch die Vorstellung des Beispiels, an welches wir jene anknüpften, einen mathematischen Lehrsatz durch die Vorstellung der Figur, mit Hülfe deren wir den Lehrsatz bewiesen, ein physikalisches Gesetz durch die Vorstellung der Experimente u. s. w. — Je mehr Anknüpfungspunkte und Beziehungen die neu aufzunehmenden Vorstellungen in dem Bewußtsein vorfinden, um so besser werden sie behalten; daher prägen sich neue Vorstellungen unserem Gedächtnis in der Regel leichter und sicherer ein, wenn sie einem uns schon geläufigen Wissensgebiete angehören, als wenn das nicht der Fall ist. (Weshalb behält derselbe Mensch diese Gattung von Vorstellungen besser als jene? cf. dazu unter b.)

e) durch den Grad der angeborenen Gedächtnisanlage. So verkehrt es nach den bisherigen Erörterungen sein würde, alle individuellen Verschiedenheiten des Gedächtnisses aus Verschiedenheiten der Gedächtnisanlage herzuleiten, ebenso verkehrt ist es auf der anderen Seite, das Vorhandensein einer solchen Anlage ganz in Abrede zu stellen.

Es ist wiederholt behauptet worden, die Annahme einer der Seele angeborenen Gedächtnisanlage sei überflüssig, da nach dem bekannten Gesetze der Beharrung die einmal erzeugten Vorstellungen von selbst in der Seele verharren müßten. Dem ist entgegenzuhalten, 1. daß ein Beharren aller einmal erzeugten Vorstellungen durch die Erfahrung nicht bestätigt

wird; und 2. daß man, in Hinsicht auf die völlige Verschiedenheit des geistigen Lebens von dem Geschehen in der Natur, nicht berechtigt ist, Gesetze der Naturwissenschaft ohne weiteres auf das Gebiet des geistigen Lebens anzuwenden[1]). Kann sonach das Beharren der Vorstellungen keineswegs als etwas Selbstverständliches und ebendeshalb die Annahme einer der Seele angeborenen Gedächtnisanlage von vornherein nicht als überflüssig erscheinen, so weist andererseits das Gebiet der Erfahrung eine Reihe von Thatsachen auf, welche sogar mit unabweislicher Notwendigkeit zu dieser Annahme führen; so zunächst die bekannte Thatsache, daß die Leichtigkeit und Sicherheit des Behaltens bei einzelnen Menschen alle Grenzen des Gewöhnlichen um ein Erstaunliches überschreitet. Von den vielen interessanten Beispielen, die zum Beleg hierfür angeführt werden könnten, nur ein besonders überraschendes: Prof. Drobisch berichtet in seiner empirischen Psychologie von einem jungen Menschen, „welcher, obwohl seines Sprachorgans nur sehr unvollkommen mächtig und kaum imstande, zusammenhängend zu lesen, dennoch eine so erstaunliche Fähigkeit besaß, sich die Folge der Buchstaben und Worte anzueignen, daß, wenn man ihm zwei bis drei Minuten gönnte, um ein gedrucktes Oktavblatt zu durchlaufen, er dann fähig war, aus dem bloßen Gedächtnis die einzelnen Worte herzubuchstabieren, als ob das Buch aufgeschlagen vor ihm läge. Selbst wenn man einige Zeilen übersprang und ihm die Anfangsworte der neuen Zeile vorsagte, las er dann, sich in seinem inneren Bilde bald zurecht findend, ungestört fort, und das alles ohne sichtbare Anstrengung, unter kindischem Lachen."

Solch abnorme Leistungen des Gedächtnisses, desgleichen die oft sehr auffallenden individuellen Unterschiede desselben, die schon in frühem Kindesalter bei sonst gleichen Verhältnissen der Umgebung, Erziehung 2c. zutagetreten, lassen sich befriedigend nur aus der Annahme einer ursprünglichen, bei verschiedenen Individuen verschiedenen Veranlagung[2]) erklären. Diese haben wir uns in erster Linie als eine geistige, in gewissem Umfange aber auch als eine körperliche (cf. unten Zusatz) zu denken.

Für den Unterricht, sofern es in demselben darauf ankommt, den Unterrichtsstoff dem Gedächtnisse der Schüler sicher einzuprägen, ergeben sich aus dem Vorstehenden folgende Regeln:

---

[1]) „Vergeblich würden wir versuchen, die Unvergänglichkeit der Vorstellungen als die selbstverständliche Folge eines allgemeinen Gesetzes der Beharrung darzustellen, nach welchem jeder einmal erregte Zustand eines Wesens, sich selbst überlassen, so lange fortdauern müßte, bis eine neue dazwischenkommende Wirkung ihn änderte oder aufhöbe. Die Analogie der Naturwissenschaft, die sich dieses Gesetzes als eines der vorzüglichsten Hülfsmittel in der Lehre von den Bewegungen der Körper bedient, reicht um eines naheliegenden Unterschiedes in der Natur beider Fälle willen nicht aus, seine Anwendbarkeit auf die Vorgänge des Seelenlebens zu sichern. Denn der Körper leidet nichts von seiner Bewegung, die für ihn nur ein äußerlicher Wechsel der Orte ist, von denen keiner für ihn mehr Wert hat, als der andere; diesem Wechsel zu widerstehen, wird mithin seine eigene Natur weder Grund noch Fähigkeit besitzen. Das Vorstellen dagegen ist als inneres Ereignis notwendig zugleich für das Wesen, in dem es geschieht, eine Störung seines ursprünglichen Zustandes; mit dem gleichen Rechte nun, wie es scheint, mit welchem wir ein ewiges Beharren der einmal erregten Vorstellung erwarten, könnten wir dasselbe Gesetz auf die Natur der Seele anwenden; wir könnten in ihr ein Bestreben zur Festhaltung ihres früheren Zustandes vermuten, durch welches sie jeden ihr aufgedrängten einzelnen Eindruck nach dem Aufhören der äußeren Gewalt, die ihn erzwang, wieder zu beseitigen suchte." Lotze.

[2]) Über den Begriff der „Anlage" vgl. oben S. 127 f.

a) Er sorge für häufige Wiederholung.

b) Er rege die Schüler stets zu ungeteilter Aufmerksamkeit an.

c) Er sei klar.

d) Er verknüpfe die neu aufzunehmenden Vorstellungen mit bekannten oder doch leichter haftenden Vorstellungen.

e) Er bilde die Gedächtnisanlage als solche (durch wiederholtes Memorieren).

Zusatz. Daß auch körperliche Vorgänge das Gedächtnis in Mitleidenschaft ziehen, lehrt die Erfahrung. Mit zunehmendem Altern des Körpers nimmt in der Regel auch die Sicherheit und Treue des Gedächtnisses ab. Heftiger Blutandrang zum Kopfe, Krankheiten, schwere körperliche Verletzungen 2c. veranlassen dauernde oder vorübergehende Störungen des Gedächtnisses u. s. w.

Insonderheit ist die normale Zusammensetzung und das normale Funktionieren des Nervensystems für das Gedächtnis von wesentlicher Bedeutung, daher eine angemessene Fürsorge für Gesunderhaltung des Nervensystems — durch richtige Ernährung, Maßhalten in geistiger Arbeit, fleißige körperliche Bewegung, ausreichend Schlaf, Bewahrung vor übermäßigen Aufregungen — abgesehen hier von anderweiten Rücksichten, die dem Erzieher eine solche Fürsorge zur Pflicht machen, auch dem Gedächtnis zugute kommt.

Zur Erklärung der beregten Erscheinung wird es hier genügen, an die innige Wechselbeziehung zwischen den geistigen und körperlichen Vorgängen zu erinnern und zurückzuweisen auf das, was hierüber bei der Lehre von der Reproduktion und Association der Vorstellungen früher bereits ausgeführt wurde (cf. S. 113 und 116).

6. Die Einbildungskraft (Phantasie).

Lesen oder hören wir die Darstellung eines geschichtlichen Ereignisses, einer großen Persönlichkeit, einer schönen Gegend 2c., so faßt unser Geist die betr. Objekte nicht bloß begrifflich auf, sondern er macht sich von ihnen auch eine Vorstellung, ein Bild, obgleich er sie nie gesehen hat. Solche Vorstellungsgebilde sind Erzeugnisse der Phantasie. Sie stimmen mit der Wirklichkeit niemals völlig überein; andrerseits sind sie auch nicht gänzlich neue Schöpfungen der Seele. Wenn wir ein Phantasiegebilde zergliedern, so finden wir, daß die einzelnen Elemente desselben bereits vorhandene Vorstellungen sind, welche wir auf dem Wege der Erfahrung gewonnen haben und welche bei der Entstehung des Phantasiegebildes nur reproduziert, nicht erst erzeugt werden. Das Phantasiegebilde einer Schlacht ist etwa aus den Teil-Vorstellungen: Ebene, Höhe, Fluß, Soldaten, Waffen 2c., also aus lauter schon vorhandenen, der Erfahrung entnommenen Vorstellungen zusammengesetzt. Das Neue in dem Phantasiegebilde ist nur die Anordnung, Gruppierung und Verbindungsweise der einzelnen Vorstellungselemente. Die Phantasie kann demnach definiert werden als die Fähigkeit der Seele, aus vorhandenen Vorstellungselementen neue Vorstellungsgebilde zusammenzusetzen.

Die Leistungsfähigkeit und Lebhaftigkeit der Phantasie ist bei den verschiedenen Menschen sehr verschieden. Es erklärt sich dies — ebenso wie bei den anderen seelischen Fähigkeiten — teils aus der verschiedenen Ver-

anlagung der Menschen, teils aus der Verschiedenheit der auf die Seele einwirkenden äußeren Eindrücke und Einflüsse (Umgebung, Lebensweise, Erziehung ꝛc.).

Der Wert der Phantasie wird im Verhältnis zu demjenigen der übrigen Geisteskräfte oft sehr gering angeschlagen; gleichwohl ist dieselbe für das gesamte Geistesleben von hervorragender Bedeutung, was nachstehend noch in Kürze nachgewiesen werden soll. Zunächst kommt die Phantasiethätigkeit in mancherlei Weise dem Gedächtnis zu gute, indem sie dasselbe bald aushelfend ergänzt, bald das Behalten stützt und sichert. Gesetzt, es handle sich in dem Unterricht um die Erklärung einer von den Kindern schon öfter beobachteten Naturerscheinung, etwa des Gewitters, so versteht es sich, daß die Kinder, um das Neue richtig aufzufassen, sich zunächst den äußeren Verlauf dieser Naturerscheinung vorstellend wiedervergegenwärtigen müssen. Dazu reicht aber das Gedächtnis allein nicht aus. Weil nämlich diese Erscheinung von dem Kinde so oft beobachtet worden ist und zwar jedesmal in anderer Gestalt und anderem Zusammenhange, so haben sich die Erinnerungsbilder der verschiedenen Gewitter allmählich dermaßen vermengt und verwischt, daß keins derselben unverändert wieder vergegenwärtigt werden kann; nur die Einzeleindrücke des jedesmaligen Gesamtbildes (Gewölk, Blitz, Donner, Regen ꝛc.) hat das Gedächtnis aufbewahrt, nicht aber die Gesamtbilder selbst. Da kommt nun die Phantasie dem Gedächtnis ergänzend zu Hülfe, indem sie aus jenen Teilvorstellungen das Totalbild eines Gewitters frei wieder zusammensetzt: ein Bild, welches zwar mit keinem der wirklich erlebten Gewitter genau übereinstimmt, gleichwohl aber dem fraglichen Zwecke vollkommen genügt, ja insofern sogar das Erinnerungsbild eines bestimmten Gewitters übertrifft, als es weniger von unwesentlichen und zufälligen Zügen an sich trägt. Ähnlich verhält es sich in vielen anderen Fällen. Indem die Phantasie ferner zu mancherlei abstrakten Gedanken konkrete Bilder entwirft und diese mit jenen verknüpft, stützt und sichert sie das Behalten des Abstrakten, welches seiner Natur nach weniger leicht im Gedächtnis haftet, als die anschaulichen Gebilde der Phantasie, und deshalb oft nur mit Hülfe dieser wieder vergegenwärtigt werden kann (cf. S. 134). — Auch unser Denken ist in seinen Erfolgen wesentlich durch die Phantasie bedingt. Indem sie uns nämlich instandsetzt, unsere Vorstellungen aus ihren ursprünglichen Verbindungen auszusondern und in der verschiedensten Weise neu zu kombinieren, erleichtert sie uns zugleich das Aufsuchen und Auffinden der mannigfachen inneren Beziehungen, in denen die Vorstellungen zu einander stehen; mit Recht nannte Goethe sie daher eine „Vorschule des Denkens". Und auch insofern leistet die Phantasie dem Denken wesentliche Dienste, als sie dasselbe — oft auf Schritt und Tritt — mit konkreten Bildern begleitet, wodurch sie die Geistesarbeit nicht bloß lebendiger und reizvoller gestaltet, sondern auch das Verständnis wesentlich fördert, welches ja in so vielen Fällen auf der Veranschaulichung des Abstrakten durch das Konkrete beruht. In einzelnen Wissenschaften, z. B. in der Geschichte und Geographie, würden fruchtbringender Unterricht und wirksames Studium kaum denkbar sein, wenn wir nicht vermöge der Phantasie imstande wären, uns zu den Beschreibungen und Erzählungen anschauliche Bilder zu entwerfen, so daß wir das zeitlich und örtlich Entfernte gleichsam als gegenwärtig vor uns schauen. Auch

Abbildungen würden hier nur geringe Dienste leisten, wenn die Phantasie dieselben nicht in die Wirklichkeit (in wirkliche Menschen, Städte, Landschaften 2c.) übersetzte.

Endlich ist die Phantasie auch für das Willens- und Gefühlsleben von Bedeutung. Wer großen Zielen nachstrebt, wird dadurch, daß seine Phantasie ihm schon den Erfolg seines Strebens vorspiegelt und bis ins Einzelne ausmalt, zu erhöhter Energie angespornt werden. Die Lebhaftigkeit des Gefühls, womit ich ein erzähltes Ereignis aufnehme, hat nicht zum geringsten Teile darin ihren Grund, daß ich vermöge meiner Phantasie mich in die betreffende Situation hineinzudenken vermag und alles Geschehene geistig unmittelbar vor mir sehe und mit erlebe. Das Mitgefühl ist insofern von der Phantasie abhängig, als wir in vielen Fällen nur mit ihrer Hülfe den Zustand des Mitmenschen in uns nachzubilden und somit ihn zu begreifen und mitzuempfinden vermögen.

Ist die Phantasie für das gesamte Geistesleben von so großer Bedeutung, so hat auch die Schule die Aufgabe, sie zu pflegen und zu bilden und zu dem Ende solchen Stoffen, welche geeignet sind, die Phantasie anzuregen (z. B. Gesang, Poesie, Sage, Geschichte 2c.), nicht nur einen angemessenen Spielraum zu gestatten, sondern denselben auch eine phantasiebildende, also lebendige und anschauliche Behandlung zuteil werden zu lassen. Wollte man beispielsweis im Geschichtsunterricht die Kinder mit trockenen Namen, Zahlen und allgemeinen Übersichten abspeisen, dann würde derselbe zur Bildung der Phantasie in keiner Weise beitragen. Soll dies geschehen, dann müssen die historischen Situationen, Thatsachen, Personen 2c. bis ins Einzelne und Kleine anschaulich ausgemalt werden, so daß die Kinder sich mit ihrer Phantasie in die betr. Situation lebendig hineinversetzen, sich ein anschauliches Bild davon entwerfen können.

Selbstredend muß in der Ausbildung der Phantasie auch ein weises Maß innegehalten werden, damit nicht durch eine überwuchernde, zu üppige Phantasie die verständige Überlegung und die Treue des Gedächtnisses getrübt, das Gemüt irregeleitet und die ganze Harmonie des Geistes gestört werde. „Die Phantasie — sagt Feuchtersleben — ist ein sanftes, vestalisches Feuer, welches, wenn es jungfräulich gehütet wird, leuchtet und belebt, wenn man es aber entfesselt, verzehrend um sich greift.“ Der Unterricht bietet zu Ausschreitungen nach dieser Seite hin wenig Veranlassung, weit mehr die Privatlektüre der Kinder, welche daher einer sorgfältigen Überwachung bedarf. In den rechten Schranken gehalten und verständig geleitet, kann gerade die Lektüre für die Entwickelung der kindlichen Phantasie wie seines gesamten geistigen Lebens von größtem Segen sein; wenn dieselbe jedoch ins Maßlose ausartet, so daß das Kind ganz in der Phantasiewelt seiner Bücher aufgeht, oder wenn dem Kinde Bücher in die Hand gegeben werden, welche seine Phantasie in unnatürlicher Weise aufregen, wohl gar durch bestrickende Darstellung unlauterer Situationen: dann schießt aus diesem Boden die Phantasie leicht zu einem wilden Unkraut empor, welches imstande ist, den ganzen Geist zu überwuchern und alle edleren Regungen desselben im Keime zu ersticken.

B. Die fühlende Seele.

§. 1. Die Arten des Gefühls.

Das Leben der Seele geht nicht in den bisher betrachteten Ereignissen des Empfindens, Vorstellens und Denkens auf, sondern es knüpfen sich an diese seelischen Vorgänge auch die mannigfachsten Zustände der Lust und Unlust: sinnlicher Schmerz und sinnliche Lust, Freude und Trauer, Angst und Hoffnung, Entrüstung und Begeisterung, Wohlgefallen am Schönen und Guten, Mißfallen am Häßlichen und Gemeinen u. s. w. Alle diese Zustände nennen wir mit einem gemeinsamen Namen Gefühle. Als veranlassende Bedingung ihres Entstehens setzen sie Wahrnehmungen (sinnliche Reize), Vorstellungen und Gedanken voraus, sind aber gleichwohl von diesen wesentlich verschieden. Durch die Wahrnehmungen, Vorstellungen rc. können wir nur erfahren, daß die Dinge sind und wie sie sind; in dem Gefühl dagegen erschließt sich unserem Innern auch der Wert, den dieselben für uns besitzen, sei es in Wirklichkeit, sei es nach unserem subjektiven Ermessen. Das Gefühl ist also das Organ der Wertschätzung, die Quelle jeglichen Interesses, und darin eben beruht seine große Bedeutung. Näheres hierüber cf. in §. 2 dieses Abschnitts.

Man teilt die Gefühle ein

1. Nach ihrer Färbung: in Lust-, Unlust- und gemischte Gefühle. Freude, Begeisterung, Entzücken rc. sind Lustgefühle; Trauer, Angst, Langeweile rc. sind Unlustgefühle. Aus Lust und Unlust gemischt ist z. B. das Gefühl des Mitleids. Dasselbe ist Unlustgefühl, sofern wir das Leiden des Mitmenschen uns zu eigen machen und selbst mitfühlen, Lustgefühl, sofern wir dabei das beglückende Bewußtsein haben, in Wirklichkeit von dem Leiden des andern verschont zu sein. Aus Lust und Unlust gemischt ist ferner das Gefühl der Wehmut, welches etwa durch die Erinnerung an ein entschwundenes Glück erregt wird; dasselbe ist Unlustgefühl, sofern wir das einst genossene Glück gegenwärtig vermissen, Lustgefühl, sofern wir jenes Glück in der Erinnerung noch einmal genießen. Auch Hoffnung, Sehnsucht, Überraschung, das Gefühl des Erhabenen, Schauerlichen sind gemischte Gefühle.

Außer der allgemeinen Färbung der Lust und Unlust hat jedes einzelne Gefühl noch seine besondere Färbung. Das Lustgefühl des sittlichen Wohlgefallens trägt einen anderen Charakter als das ästhetische Lustgefühl, das Unlustgefühl der Angst einen anderen Charakter als das der Langeweile rc.; es ist jedoch nicht möglich, diese mannigfachen und feinen Schattierungen des Gefühlslebens auf einen entsprechenden Ausdruck zu bringen, noch weniger, die Bedingungen nachzuweisen, an welche sie geknüpft sind.

2. Nach den veranlassenden Gefühlsursachen unterscheidet man sinnliche und geistige Gefühle. Sinnliche Gefühle sind z. B. das Gefühl des körperlichen Schmerzes, des Hungers, des Durstes, ein an-

genehmer oder unangenehmer Geschmack, ein angenehmer oder unangenehmer Geruch &c. Das sinnliche Gefühl wird unmittelbar hervorgerufen durch sinnliche Reize und fällt insofern unter den Begriff der Empfindung (cf. S. 104 ff.); doch sind nur solche Empfindungen als sinnliche Gefühle zu betrachten, welche den Charakter der Lust oder Unlust, des Angenehmen oder Unangenehmen an sich tragen. Da das sinnliche Gefühl unmittelbar durch sinnliche Reize veranlaßt wird, also höherer geistiger Anlässe nicht bedarf, so tritt dasselbe schon in dem ersten Lebensstadium auf. Das Unangenehme des Hungers, des Durstes, der Kälte, eines grellen Lichts, das Angenehme der Sättigung, der Wärme, eines sanften, einschläfernden Geräusches &c.: alles das fühlt schon das neugeborene Kind.

Die geistigen Gefühle — Freude, Sehnsucht, Hoffnung, Trauer, Angst, Langeweile, Wohlgefallen am Schönen und Guten, Mißfallen am Häßlichen und Gemeinen &c. — sind nicht die unmittelbare Wirkung sinnlicher Reize, sondern setzen als Bedingung ihres Entstehens höhere, geistige Anlässe voraus, meistens Vorstellungen und Gedanken. Zum Teil werden zwar auch diese Gefühle durch sinnliche Eindrücke veranlaßt, aber dann doch nur mittelbarer Weise. Wenn sich z. B. bei dem unerwarteten Wiederfinden eines alten Freundes lebhafte Freude in uns regt, so wird dies Gefühl zwar veranlaßt durch den Anblick des Freundes; aber nicht unmittelbar knüpft sich daran das Gefühl der Freude, sondern nur sofern noch der Gedanke hinzutritt, daß dieser Mensch, den wir vor uns sehen, eben unser Freund ist, mit dem wir durch mannigfache Erlebnisse und Beziehungen eng verknüpft sind. Oder wenn eine schöne Musik in unserer Seele ein ästhetisches Gefühl des Wohlgefallens hervorruft, so wird zwar auch dieses Gefühl durch sinnliche Reize veranlaßt, aber wiederum nur mittelbar; schon die einfachsten musikalischen Harmonien erschließen sich dem Gefühl als das, was sie sind, nicht durch das bloße Hören der Töne, sondern nur durch Vermittelung einer höheren beziehenden Thätigkeit des Geistes, welche die einzelnen Töne ihrem gegenseitigen Verhältnis nach mit einander vergleicht, sie zusammenfaßt und von einander unterscheidet: eine Leistung, zu welcher die völlig unentwickelte, bloß empfindende Seele (des neugeborenen Kindes) noch nicht imstande ist. Viel weniger noch erschließen sich durch das bloße Hören der Töne jene tieferen musikalischen Schönheiten, welche auf dem Verständnis der Gedanken und Ideen beruhen, die der schaffende Künstler in seine Musik hineinlegte. Ganz ähnlich wie mit diesen verhält es sich auch mit den durch Eindrücke des Gesichtssinnes vermittelten ästhetischen Gefühlen: auch sie knüpfen sich niemals unmittelbar an sinnliche Eindrücke, sondern stets nur unter Vermittelung einer zu jenen Eindrücken noch hinzutretenden höheren Geistesthätigkeit, welche das Einzelne auf einander bezieht und zum Ganzen formt, bzw. dem Sinne und Gedankeninhalt nachspürt, der in dem Ganzen zum Ausdruck kommt. — In vielen anderen Fällen entstehen geistige Gefühle ohne jede Vermittelung der Sinne und finden dann ihre Begründung lediglich in Vorgängen des Vorstellens und Denkens.

Die einzelnen Arten des geistigen Gefühls, sofern man sie nach den veranlassenden Gefühlsursachen unterscheidet, sind im Grunde ebenso mannigfaltig, wie die Eindrücke, welche sie hervorrufen. Bei der unübersehbaren Vielheit dieser Eindrücke und der an dieselben sich anknüpfenden

Gefühle ist es unmöglich, in anbetracht der geringen (erziehlichen) Bedeutung, welche vielen derselben zukommt, auch überflüssig, alle Arten des Gefühls eingehender zu betrachten. Nur derjenigen, welche in erziehlicher Hinsicht von besonderer Wichtigkeit sind, möge nachstehend noch besonders gedacht werden.

a) **Die intellektuellen Gefühle.** Wenn wir nach anstrengender Gedankenarbeit irgend ein Problem gelöst, eine Wahrheit gefunden, ein Gesetz erkannt haben 2c., so regt sich in uns ein Gefühl der Lust; überhaupt erfreut uns jede neu gewonnene Einsicht, jedes klare und wahre Erkennen, jede Bereicherung unseres Wissens. Und nicht nur das Finden und Erkennen der Wahrheit ergötzt uns, sondern auch das bloße Streben, Forschen und Suchen danach. Es sei hier erinnert an Lessings bekannten Ausspruch: „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit und in seiner Linken den einzigen, immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: wähle; ich fiele ihm mit Demut in seine Linke 2c." — Werden wir in unserem Suchen und Streben nach Wahrheit gehemmt, vermögen wir ein lange erwogenes Problem trotz aller Anstrengung nicht zu lösen, bleibt uns ein Gegenstand, den wir zu erkennen und verstehen wünschen, dunkel und verworren 2c.: so regen sich in uns Gefühle der Unlust und des Unbehagens. Alle solche Gefühle nennt man intellektuelle Gefühle (intellektuell: von dem latein. intellectus = Erkenntnis), weil sie die Vorgänge des Denkens und Erkennens begleiten, den Wert oder Unwert dieser Vorgänge der Seele erschließend.

„Die Thatsache, daß auch das rein Intellektuelle in Gefühlen sich ankündigen kann, ist auch der eigentliche Grund, weshalb es eine lehrhafte Poesie giebt; wer die Möglichkeit und Berechtigung derselben in Abrede stellt, beweist Mangel an psychologischer Einsicht." Dittes.

Für das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts sind die intellektuellen Gefühle von großer Bedeutung. Wie früher bereits dargethan wurde, ist die Aufmerksamkeit, welche das Kind dem Lehrer und dem Unterricht entgegenbringt, wesentlich bedingt durch das Interesse, welches der Unterricht in ihm erregt; dieses Interesse aber beruht großenteils auf dem intellektuellen Gefühl, m. a. W. auf der Lust und Freudigkeit, welche durch die geistige Arbeit des Unterrichts in dem Schüler geweckt wird. Daher sei der Lehrer stets darauf bedacht, diese Gefühle in den Kindern zu erregen, namentlich dadurch, daß er überall wo möglich die Selbstthätigkeit der Kinder herausfordert und stets ein vollkommenes Verständnis des Unterrichtsstoffes vermittelt. Werden die Kinder dazu verurteilt, Stunden lang dem Lehrer bloß zuzuhören, und fehlt es obendrein an dem rechten Verständnis der Sache, dann wird der Unterricht den Schülern bald zum Ekel und kann von Interesse und Aufmerksamkeit und somit überhaupt von einem Erfolge des Unterrichts nicht die Rede sein.

b) **Die ästhetischen Gefühle.** Durch den Anblick einer großartigen Landschaft, durch das Anhören einer schönen Musik und ähnliche Eindrücke wird ein Gefühl der Lust in der Seele erregt, durch den Anblick eines Zerrbildes, durch das Anhören einer disharmonischen Musik 2c. ein Unlustgefühl. Derartige Gefühle nennen wir ästhetische Gefühle („ästhetisch" von dem griechischen Zeitwort aisthánesthai = „durch die Sinne wahrnehmen"). Alles Schöne, sei es in der Natur, sei es in der Kunst, erregt

ein ästhetisches Gefühl der Lust, alles Häßliche ein ästhetisches Gefühl der Unlust.

Eine erschöpfende Begriffsdefinition des Schönen zu geben, ist unmöglich, weil wir das Schöne mehr nur fühlen, als denkend erkennen. Nur folgende Grenzlinien können gezogen werden:

Zunächst ist das Schöne nicht zu verwechseln mit dem Angenehmen. Beides erregt zwar unser Wohlgefallen; während aber das Angenehme (etwa eines Geschmacks, eines Geruchs 2c.) durch das sinnliche Gefühl aufgefaßt wird, also unmittelbar auf sinnlichen Reizen beruht, bedarf es zur Auffassung des Schönen, wie oben (S. 140) bereits dargethan, höherer, geistiger Impulse und eines gewissen Grades geistiger Bildung. Ebenso ist das Schöne wohl zu unterscheiden von dem Nützlichen. Auch dies zwar findet unseren Beifall, aber immer nur, sofern wir dabei einen Zweck im Auge haben, dem es dienen soll; das Schöne dagegen gefällt ohne Rücksicht auf einen zu erreichenden Zweck, durch sich selbst und an sich selbst. Wenn der Anblick eines großartigen Bauwerkes unser ästhetisches Wohlgefallen erregt, so kommt dabei die Frage nach der Brauchbarkeit desselben für diesen oder jenen Zweck nicht in Betracht, nur die Erscheinung des Bauwerks als solche findet alsdann unseren Beifall. — Ferner gehört zum Wesen des Schönen eine gewisse Mannigfaltigkeit und Abwechselung. Das völlig Einfache und Wechsellose (eine einfarbige Fläche, ein einzelner wechsellos ausklingender Ton) kann wohl angenehm berühren, aber nicht eigentlich ästhetisch gefallen. Aber auch das Mannigfaltige und Wechselvolle ist nur bedingungsweise schön, nämlich sofern sich in der Vielheit Einheit offenbart, in dem Verhältnis des Einzelnen zu einander Gesetz und Harmonie obwaltet. Das wahrhaft Schöne ist endlich immer auch Ausdruck oder Symbol eines geistigen Moments, eines Gedankens, einer Idee, einer Gemütsstimmung 2c. Erst wenn der Anblick des Meeres oder des Sternhimmels den erhabenen Gedanken der Unendlichkeit weckt, wenn in dem Gemälde ein bestimmter Sinn oder Gedanke erkannt wird, wenn musikalische Töne im menschlichen Herzen Wehmut oder Frohsinn, ernste oder heitere Stimmungen und Gedanken hervorrufen: erst dann kann von wahrer Schönheit und von einem vollen Verständnis des Schönen die Rede sein.

Die ästhetischen Gefühle sind von hoher Bedeutung nicht nur insofern, als dieselben eine reiche Quelle mannigfachen Genusses und reiner Freude sind, sondern auch deshalb, weil Gefallen am Schönen und Mißfallen am Häßlichen sich in vielen Punkten nahe berührt und eng verwandt ist mit dem sittlichen Wohlgefallen und Mißfallen (am Guten und Bösen), so daß die ästhetische Bildung mit Recht als eine Vorstufe zur Sittlichkeit angesehen werden kann[1]).

Daß auch die Schule an ihrem Teile zur Bildung des ästhetischen Sinnes beitragen soll, kann in Hinsicht auf die hohe Bedeutung desselben

---

[1]) Man vergleiche Luthers Urteil über die Musik: „Die Musik insonderheit ist der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes eine; der ist der Satan sehr feind, denn sie ist eine halbe Disziplin und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmütiger, sittsamer und vernünftiger macht. Die Noten machen den Text lebendig, vertreiben viel Anfechtung und böse Gedanken und verjagen den Geist der Traurigkeit, wie man an König Saul siehet. Auch vergißt man dabei alles Zornes, Unkeuschheit, Hoffahrt und anderer Laster."

keinem Zweifel unterliegen. Die Schule hat zu dem Zweck nicht nur solche Lehrgegenstände in ihren Lehrplan aufzunehmen, welche ihrer ganzen Natur nach geeignet sind, das ästhetische Gefühl zu bilden (Gesang, Poesie, Zeichnen 2c.); sondern in allem, was sie den Schülern zur Anschauung, Nachahmung und geistigen Aneignung darbietet, hat sie, soviel irgend möglich, dem guten Geschmack und dem Schönheitssinn Rechnung zu tragen, um so die Empfänglichkeit für das Schöne mehr und mehr in ihnen zu wecken. Es hat zu dem Zweck der Lehrer in seiner eigenen Erscheinung alles Häßliche und Unordentliche zu meiden; Schulräume, Schulutensilien und Lehrmittel sollen möglichst schön und geschmackvoll eingerichtet und gewählt sein; Sauberkeit, Ordnung und Accuratesse in allen Dingen werde von den Schülern verlangt; zur Lektüre wähle man nur schöne Lesestücke, zum Gesang nur schöne Lieder aus, beim Schreiben und Zeichnen werde auf schöne, gleichmäßige Formen, beim Lesen auf schöne Aussprache, beim Vortrag auf guten Stil, beim Singen auf Reinheit und Wohllaut gehalten u. s. w.

Wo alle diese Mittel zur Belebung des ästhetischen Sinnes konsequent in Anwendung gebracht werden, kann ein Wachstum desselben nicht ausbleiben; denn ebenso gewiß und ebenso natürlich, wie durch wiederholte Übung im logischen Denken die Denkkraft der Seele zunimmt, wird durch wiederholte Erregung des ästhetischen Gefühls, wie jeden Gefühls überhaupt, die Gefühlsfähigkeit der Seele gesteigert[1]).

c) **Die Mitgefühle.** Als Christus beim Anblick der Stadt Jerusalem der geistlichen Not und des dereinstigen Schicksals derselben gedenkt, vergießt er Thränen. Auf der Hochzeit zu Kana sehen wir ihn fröhlichen Anteil nehmen an der Freude der Festgenossen. Dort bewegt das Gefühl des Mitleids, hier das der Mitfreude des Erlösers Herz. Mitleid und Mitfreude nennen wir Mitgefühle oder sympathetische Gefühle (sympathetisch griechisch = mitfühlend). Sie werden erregt durch die Wahrnehmung oder Vorstellung fremden Wohls oder Wehes.

Zur Mitfreude ist unser Herz weniger geneigt als zum Mitleid. Gar leicht nämlich weckt die Vorstellung fremden Glückes in uns das schmerzliche Gefühl, daß wir selbst jenes Glückes entbehren, und oft wird durch dieses Gefühl die Freude an dem Glück des anderen verdrängt oder doch getrübt; bei der Vorstellung fremden Wehes dagegen vermissen wir in uns nichts und lassen daher den fremden Zustand unbefangener auf uns einwirken. „Zum Mitleid genügt ein Mensch; zur Mitfreude gehört ein Engel.“ J. Paul.

Die sympathetischen Gefühle sind von großer Bedeutung für das sittliche Leben, speciell für unsere sittlichen Beziehungen und Verpflichtungen gegen unsere Mitmenschen. Das Gefühl für das, was dem anderen recht und billig ist, entwickelt sich, bis zu gewissen Grenzen wenigstens, aus dem Mitgefühl, sofern wir durch dieses das dem anderen zugefügte Gute oder Böse, Recht oder Unrecht, auf uns selbst übertragen, selbst mitempfinden und zufolgedessen billigen oder verwerfen; zudem ist das Mitgefühl der wirksamste Antrieb zu werkthätiger helfender Liebe, in der das Christentum mit Recht eine der höchsten sittlichen Verpflichtungen erblickt.

[1]) „Das oftmalige Erleben gewisser Gefühle, das dauernde Nähren gewisser Stimmungen läßt in unserem Bewußtsein eine bestimmte Erregbarkeit zur Wiederholung derselben, eine genau begrenzte Gefühlsanlage zurück, welche man einer Art von Gedächtnis unseres Gemüts vergleichen könnte.“ J. H. Fichte.

Da wir im letzten Grunde immer nur eigene Zustände mit Gefühlen begleiten können, so müssen wir, um Leid und Freude des anderen mitzufühlen, dessen Zustand in uns nachbilden, uns in seine Lage hineinversetzen können. Ob und in welchem Grade wir dazu imstande sind, wird teils von der Lebhaftigkeit unserer Phantasie (vgl. oben S. 138), teils von dem Reichtum unserer Lebenserfahrung abhängen.

Haben wir selbst schon Gleiches oder Ähnliches erlebt, so werden wir uns um so leichter von dem Glück oder Unglück unseres Nächsten eine Vorstellung machen können. Als der König von Tauris die Iphigenie zwingen will, die gefangenen Fremdlinge der Göttin Diana zu opfern, da ruft sie aus: „Löst die Erinnerung des gleichen Schicksals nicht ein verschlossenes Herz zum Mitleid auf? wie mehr denn meins! in ihnen seh' ich mich. Ich habe vorm Altare selbst gezittert ꝛc." Die Todesgefahr, in welcher Iphigenie die beiden Fremdlinge schweben sieht, ruft ihr den selbsterlebten Zustand mit allen seinen Qualen in die Erinnerung, und so ist sie imstande, die Not der Fremden ganz zu begreifen und mitzufühlen.

Aber nicht nur von dem Reichtum der unsere eigenen Schicksale betreffenden Lebenserfahrung wird die Leichtigkeit abhängen, mit der wir uns in des anderen Zustand hineinversetzen; je weiter wie überhaupt unsere Kenntnis menschlicher Situationen und Stimmungen ausgedehnt haben, je öfter wir, sei es an uns selbst, sei es an anderen, sei es in Wirklichkeit, sei es in der Einbildung (Erzählung, Lektüre) Freud und Leid, Wohl und Wehe kennen gelernt haben, um so leichter werden wir jedes neue begreifen.

Hierin liegt auch ein wohl zu beachtender Wink für die erziehliche Pflege des Mitgefühls. Der reiche Knabe, welcher das Elend der Armut weder an sich selbst erfahren, noch durch Anschauung fremder Not kennen gelernt hat, wird die Qualen dieses Elends schwerlich in ihrem ganzen Umfange begreifen und somit, selbst wenn er ein weiches Herz hat, nur schwaches Mitgefühl zeigen. Man führe ihn deshalb in die Hütten des Elends hinein und lasse ihn recht bis ins Einzelne die Leiden des Armen anschauen, damit er sie ermessen und mitfühlen lerne. Überhaupt gebe man Kindern, denen sich in ihrem kleinen Lebenskreise von selbst derartige Anschauungen nicht darbieten, mannigfache Gelegenheit, das Menschenleben mit seinen Licht- und Schattenseiten, mit seinen Freuden und Leiden kennen zu lernen, führe sie, soweit das aus sonstigen Rücksichten zulässig ist, auch einmal an das Lager eines Kranken, in die Häuser der Trauer, in die Hütten der Armut ꝛc., aber auch an Stätten reinen Glücks und reiner Freude [1]).

Bis zu gewissen Grenzen kann, wie schon oben angedeutet, für mangelnde Lebenserfahrung Lektüre und Unterricht (in der Religion, Geschichte, Litteratur ꝛc.) Ersatz gewähren. Dabei wird dann freilich auf eine warme und lebensvolle unterrichtliche Behandlung sehr vieles ankommen.

Übrigens hängt die Lebhaftigkeit des Mitgefühls nicht ausschließlich davon ab, ob und in welchem Maße wir fähig sind, uns in des anderen

---

[1]) Ein sehr treffendes Beispiel dafür, wie segensreich derartige Erfahrungen und Eindrücke auf Kinderherzen wirken können, bietet die Lebensgeschichte Pestalozzis, dessen menschenfreundliche Bestrebungen ihren ersten wirksamen Antrieb bekanntlich in den Erlebnissen und Anschauungen fanden, die er bei dem wiederholten Aufenthalt im Hause seines Großvaters inmitten des armen, gedrückten Landvolks schon als Knabe zu machen Gelegenheit fand.

Lage hineinzuversetzen; auch die individuelle Gefühlsanlage sowie das verschiedene Maß des Interesses, welches wir für den auf unser Mitgefühl Anspruch erhebenden Mitmenschen zuvor schon besitzen, sind in dieser Beziehung von wesentlich mitbestimmendem Einfluß. Was insonderheit der letztere Punkt dem Erzieher zu bedenken giebt, ist dies, daß der Zögling gewöhnt werde, seine ganze Mitwelt mit liebendem Interesse zu umschließen, damit sein Mitgefühl sich nicht auf die ihm nahestehenden Personen beschränke und so in jenen einseitigen Familien- und Lokal-Partikularismus ausarte, welcher sittlich ebensowenig zu rechtfertigen ist wie der Egoismus.

Das Gegenteil von Mitleid ist Schadenfreude, von Mitfreude Neid. Sie werden antipathetische Gefühle genannt (antipathetisch griechisch = das Entgegengesetzte fühlend).

d) **Die sittlichen Gefühle.** Die fromme Demut des Grafen von Habsburg in Schillers gleichnamiger Ballade, die unerschütterliche Freundestreue des Möros in Schillers Bürgschaft, die selbstvergessende Nächstenliebe des braven Mannes in Bürgers bekannter Ballade erregen herzliches Wohlgefallen in uns; der Wankelmut Weislingens in Goethes Götz, die Heimtücke Hagens im Nibelungenliede, die Grausamkeit Geßlers in Schillers Tell rufen Mißfallen, Abscheu und Entrüstung in uns hervor. Diese und ähnliche Gefühle, durch welche sich uns der sittliche Wert und Unwert menschlicher Handlungen erschließt, nennen wir sittliche Gefühle.

In seinen ersten Anfängen erwacht das sittliche Gefühl noch ehe die Seele sittliche Vorstellungen und Begriffe aufgenommen hat. Wenn das kleine, drei- bis vierjährige Kind lebhafte Freude bekundet über die helfende Liebe, die einem verunglückten Tiere erwiesen wird, wenn es in Zorn gerät beim Anblick einer grundlosen Mißhandlung, die seinem Spielkameraden zugefügt wird, wenn es einen unberechtigten Eingriff in dessen Eigentum mit Entrüstung zurückweist ꝛc.: so liegen in diesen Regungen, mögen dieselben in erster Linie auch sympathetische Gefühlsäußerungen sein, ohne Frage zugleich doch die ersten Anfänge eines Gefühls für Recht und Unrecht, einer sittlichen Billigung und Mißbilligung. Es würde aber das sittliche Gefühl des Kindes über diese engen Grenzen nicht weit hinauskommen und nach vielen Richtungen hin gar nicht zur Bethätigung gelangen, wenn nicht im Laufe seiner weiteren Entwickelung bestimmte Vorstellungen und Begriffe von dem, was gut und böse, recht und unrecht ist, hinzuträten und so zu sagen dem Gefühl erst den Weg zeigten. Mögen diese sittlichen Ideen in gewissem Umfange dem menschlichen Geiste angeboren sein[1]), immerhin bedarf es der Bildung und Erziehung, um dieselben zu klarem Bewußtsein zu bringen, und im einzelnen gestalten sich, wie die Erfahrung lehrt, je nach den Bildungsfaktoren die sittlichen Vorstellungen bei verschiedenen Menschen und Völkern sehr verschieden. Je nach den verschiedenen sittlichen Vorstellungen wird aber auch das sittliche Gefühl einen verschiedenen Maßstab anlegen. Dieselbe Handlung, welche in des Christen Seele Abscheu hervor-

[1]) Natürlich nicht in dem Sinne, als ob sie von Anfang an fertig in unserem Geiste lägen, sondern nur in dem Sinne, daß in dem Wesen des Geistes ein Zug liegt, welcher ihn nötigt, bei normaler Entwickelung diese Ideen zu erzeugen.

ruft, wird unter Umständen des Muselmanns Wohlgefallen erregen können und umgekehrt, je nach den sittlichen Vorstellungen.

Macht der Mensch sein sittliches Bewußtsein (seine sittlichen Vorstellungen und Gefühle) zum Maßstab seines eigenen Handelns, so nennen wir dasselbe Gewissen. Steht unser Thun im Widerspruch mit unserem sittlichen Bewußtsein, so wird es von einem Unlustgefühl begleitet — das Gewissen quält uns; steht es in Harmonie mit demselben, so wird es von einem Lustgefühl begleitet — wir haben ein gutes, ein ruhiges Gewissen.

Wenn die Lebhaftigkeit und Feinsinnigkeit des sittlichen Gefühls an und für sich schon den sittlichen Wert des Menschen steigert, so daß wir uns zu einem Menschen, welchem die Begeisterung für eine edle That, die Entrüstung über eine rohe Handlungsweise aus den Augen leuchtet, unwillkürlich mehr hingezogen fühlen, als zu demjenigen, den das eine wie das andere kalt läßt, so liegt doch die eigentliche Bedeutung des sittlichen Gefühls weniger in ihm selbst, als in dem innigen Zusammenhange, in welchem dasselbe mit dem Willensleben steht. Wie unser Begehren und Wollen überhaupt durchgängig durch unsere Gefühle bestimmt wird, so ist insonderheit auch die Lebhaftigkeit des Mißfallens am Bösen, des Wohlgefallens am Guten von tiefgehendem Einfluß auf die Willensrichtung des Menschen. Es ist daher auch eine der höchsten Aufgaben der Erziehung, das sittliche Gefühl der Kinder zu wecken und auszubilden. Was der Erzieher in dieser Hinsicht zu beobachten und zu leisten hat, darüber wird in der Erziehungslehre des näheren zu reden sein.

e) **Die religiösen Gefühle.** Das fröhliche Gottvertrauen, welches sich in Luthers „Ein feste Burg ist unser Gott“ ausspricht, die Bewunderung göttlicher Macht, Weisheit und Güte, welche in dem Gellertschen Liede „Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht &c.“ zum Ausdruck kommt, das andächtige Gefühl der Nähe Gottes, welches in Uhlands bekanntem Liede den Schäfer auf die Kniee treibt, die Liebe und Dankbarkeit gegen Gott [1]) und ähnliche Gefühle, welche in unseren religiösen Vorstellungen (von Gott dem Allmächtigen, Allgütigen, Allweisen, Heiligen &c.) ihre Veranlassung finden, nennen wir religiöse Gefühle.

Seinen innigsten Ausdruck findet das religiöse Gefühl in der Andacht, im Gebet und im geistlichen Liede.

Ebenso wie das sittliche Gefühl übt auch das religiöse Gefühl auf unser Wollen und Handeln einen tiefgehenden Einfluß aus. In dem Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit von Gott, in der kindlichen Furcht vor der Nähe des Allgegenwärtigen und Heiligen, in der dankbaren Liebe gegen Gott den Allgütigen dürften gerade die kräftigsten und wirksamsten Antriebe zu einem sittlich reinen, Gott wohlgefälligen Wandel zu suchen sein. Es erhellt daraus die hohe Bedeutung des Religionsunterrichtes, dessen Hauptaufgabe es ist, jene Gefühle zu wecken und zu beleben. Wer der Beseitigung des Religionsunterrichtes aus der Schule das Wort redet, der verkennt die erziehliche Aufgabe der Schule und verrät Mangel an psycho-

---

[1]) Liebe und Dankbarkeit sind zwar ebensowohl Sache des Wollens als des Fühlens; immerhin aber kann man von einem Gefühl der Liebe, einem Gefühl der Dankbarkeit reden, weil Liebe und Dankbarkeit sich auch als Gefühl äußern.

logischer Einsicht. (Über die erziehliche Pflege des religiösen Gefühls cf. unten die Erziehungslehre[2]).

3. Durch einen ungewöhnlich hohen Grad von Lebhaftigkeit unterscheiden sich von den übrigen Gefühlen die **Affekte**.

Beispiele: 1. Gerät etwa vor unseren Augen einer unserer Mitmenschen in plötzliche Todesgefahr, so wird unser Geist durch diesen Anblick aufs heftigste erschüttert; Schreck, Entsetzen, Grauen ergreift uns. Den flehenden Hülferufen des Gefährdeten vermögen wir keine Folge zu leisten, denn plötzlich haben wir die Besinnung verloren, alle Gedanken sind uns entschwunden, und die Thatkraft ist gelähmt. Dazu teilt sich die Erschütterung der Seele alsbald auch dem Körper mit; die Muskeln erschlaffen, unser ganzer Körper ist wie angewurzelt, und wir vermögen uns nicht von der Stelle zu bewegen. Erst wenn es zu spät ist, stellen Bewußtsein und Kraft sich wieder ein. 2. Wird uns von seiten eines Menschen, der uns Gehorsam und Achtung schuldet, unerwartet frecher Widerspruch entgegengestellt, so kann es geschehen, daß wir in heftigen Zorn geraten. Auch dann verlieren wir die ruhige Besonnenheit; diesmal freilich nicht, weil die Gedanken uns ausgehen, sondern weil unser Geist mit einer Flut von Gedanken gleichsam überschwemmt wird. Sie ergießen sich in einen polternden Schwall heftiger Worte, welche von lebhaften körperlichen Bewegungen (Ballen der Fäuste, Stampfen mit dem Fuße, Rollen der Augen 2c.) begleitet werden. Wieder zur Besinnung zurückgekehrt, bedauern wir schmerzlich, daß in der Hitze des Affektes uns manches Wort entfahren ist, welches wir vor dem Richterstuhl unseres Gewissens nicht verantworten können.

Gefühle, welche mit solcher Heftigkeit auftreten und von solchen und ähnlichen Symptomen begleitet sind, nennen wir A f f e k t e. Es gehören dahin z. B. Schreck, Entsetzen, Grauen, Angst, Zorn, Wut, Entzücken, Ärger, Verzweiflung, Scham 2c.

Die Affekte entstehen in der Regel plötzlich, hervorgerufen durch eine überraschende Wahrnehmung oder Vorstellung. Sie sind gewöhnlich von kurzer Dauer. Die Heftigkeit des Gefühls hat zur Folge, daß durch dasselbe auch die übrigen Seiten des Seelenlebens stark in Mitleidenschaft gezogen werden. Auf der Seite des Intellektuellen zeigt sich dieser Einfluß darin, daß der Gedankenlauf entweder ins Stocken gerät oder abnorm beschleunigt wird, durch beides aber die ruhige Überlegung des Verstandes getrübt oder ganz aufgehoben wird. Nach der Seite des Willenslebens zeigt der Einfluß sich darin, daß die Thatkraft entweder gelähmt oder

---

[2]) Unter den vielen übrigen Gefühlen seien anmerkungsweise nur noch erwähnt: das S e l b s t g e f ü h l, welches auf der Vorstellung unseres eigenen Wertes oder Unwertes beruht; das E h r g e f ü h l, welches durch die Anerkennung oder Verkennung unseres persönlichen Wertes von seiten anderer hervorgerufen wird; das p a t r i o t i s c h e G e f ü h l, welches sich bald als Selbstgefühl äußert, sofern wir uns selbst als Glieder unseres Volkes wert schätzen, bald als Mitgefühl, sofern wir Wohl und Wehe unseres Vaterlandes in Lust und Unlust mitfühlen. Andere Gefühle sind Wehmut, Trauer, Freude, Hoffnung, Furcht, Ehrfurcht, Liebe 2c. 2c.

Das gesamte Gefühlsleben eines Menschen bezeichnet man auch wohl mit dem Namen G e m ü t oder H e r z, ebenso wie man im Unterschiede davon wohl das gesamte Vorstellungs- und Gedankenleben als „G e i s t“ bezeichnet. Letzterer Ausdruck wird aber oft auch mit „Seele“ ganz gleichbedeutend genommen.

gesteigert wird. Die Erschütterung der Seele hat dann auch eine mehr oder weniger lebhafte Erschütterung des Nervensystems sowie des ganzen körperlichen Organismus im Gefolge. Beschleunigter oder gehemmter Blutumlauf, Erschlaffung oder Anspannung der Muskeln, lebhafte Bewegung der Gliedmaßen, Aufschreien, Ohnmacht ꝛc. sind Erscheinungen, welche den Affekt begleiten. Die durch den Affekt verursachte körperliche Erregung wirkt dann rückwärts wieder auf die Seele ein, steigert den Affekt oder verhindert doch die sofortige Beruhigung desselben. Je reizbarer der Körper (das Nervensystem), um so heftiger und andauernder deshalb die Affekte.

Man teilt die Affekte ein in Affekte der Kraft und der Ohnmacht, je nachdem bei ihnen Erscheinungen dieser oder jener Art überwiegen. Der Zorn ist ein Affekt der Kraft, der Schreck ein Affekt der Ohnmacht. cf. dazu oben die Beispiele 1 und 2.

Da die Affekte die besonnene Überlegung rauben und infolgedessen entweder die Thatkraft aufheben oder zu übereilten, sittlich verwerflichen Handlungen verleiten, so ist es eine wichtige Aufgabe der Erziehung, dem Aufkommen derselben vorzubeugen. Da die Erfahrung lehrt, daß körperlich reizbare und kränkliche Menschen weit mehr für Affekte disponiert sind, als gesunde, so würde es in erster Linie auf eine angemessene leibliche Pflege ankommen (mäßige und gesunde Kost, reichliche und angemessene körperliche Bewegung ꝛc.). Sodann ist Sorge zu tragen, daß der kindliche Geist nicht unnötig aufgeregt und gereizt werde, etwa durch ungerechte Zurücksetzung, durch Necken und Nergeln, durch leidenschaftliches Schelten und Strafen ꝛc. Wo derartiges wiederholt vorkommt, wird die Reizbarkeit des kindlichen Geistes bedenklich gesteigert werden; kann doch nicht einmal eine Hundeseele ein wiederholtes Necken aushalten, ohne bissig zu werden.

Auch dem Aufkommen einer zu üppigen, ungezügelten Phantasie ist vorzubeugen, denn diese malt das Wohl und Wehe, welches uns widerfährt, nur noch mit grelleren Farben aus und begünstigt dadurch den Affekt. Endlich ist alles aufzubieten, um verständige Einsicht und Energie des Wollens zu erzielen; wo diese Mächte zur Herrschaft gelangt sind, wird die Seele den Affekt im Keime ersticken oder sich doch demselben niemals völlig gefangen geben.

§. 2. Allgemeines über Entstehung und Bedeutung der Gefühle.

Was zunächst die Entstehung der sinnlichen Gefühle betrifft, so gilt in Beziehung darauf das Gleiche, was früher (S. 103 ff.) über das Zustandekommen der Sinnesempfindungen gesagt wurde; denn das sinnliche Gefühl ist im Grunde nur eine Species der Empfindung und wird wie diese lediglich durch sinnliche Reize hervorgerufen. Die geistigen Gefühle setzen als veranlassende Bedingung ihres Entstehens höhere, geistige Vorgänge voraus: Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gedanken ꝛc. Wir können die Schönheit eines Gemäldes im Gefühl nicht genießen, ohne dasselbe wahrzunehmen; wir können auf ein bevorstehendes Glück nicht hoffen, ohne von demselben eine Vorstellung zu haben, wir können das Leid des anderen nicht mitfühlen, ohne darum zu wissen ꝛc. Sind sonach die geistigen

Gefühle in ihrem Zustandekommen stets an Vorstellungen ꝛc. gebunden, so dürfen diese Vorgänge andererseits doch auch nicht als die zureichende Ursache betrachtet werden, aus der allein, wie man gemeint hat, sich die Entstehung und das Wesen des Gefühls begreifen ließe; denn dieses ist von den intellektuellen Vorgängen seiner Natur nach grundverschieden und deshalb als deren Produkt unerklärbar. Wohl locken die Vorstellungen ꝛc. veranlassend die Gefühle aus der Seele hervor, wie Regen und Sonnenschein die Pflanze aus dem Erdboden hervortreiben; ebensowenig aber wie die Pflanze trotz Wärme und Feuchtigkeit dem Boden der Erde entsprießen würde, wenn nicht ein Keim zur Pflanze schon in der Erde läge, ebensowenig würden die Vorstellungen ꝛc. Gefühle der Lust und Unlust hervorzurufen imstande sein, wenn sie nicht gewisse Vorbedingungen schon in der Seele vorfänden, m. a. W. wenn nicht die Anlage zu fühlen schon ursprünglich in der Seele läge. „Betrachten wir die Seele nur als vorstellendes Wesen, so werden wir in keiner noch so eigentümlichen Lage, in welche sie durch die Ausübung dieser Thätigkeit geriete, einen hinlänglichen Grund entdecken, welcher sie nötigte, nun aus dieser Weise ihres Äußerns hinauszugehen und Gefühle der Lust und Unlust in sich zu entwickeln. Die bloß vorstellende Seele würde keinen Grund in sich finden, eine innere Veränderung, wäre sie selbst gefahrdrohend für die Fortdauer ihres Daseins, anders als mit der gleichgültigen Schärfe der Beobachtung aufzufassen, mit der sie jeden anderen Widerstreit von Kräften betrachten würde. Da dies nun nicht so ist und damit es anders sein könne, muß die Fähigkeit, Lust und Unlust zu fühlen, ursprünglich in der Seele liegen, und die Ereignisse des Vorstellungsverlaufs, zurückwirkend auf die Natur der Seele, wecken diese Fähigkeit zur Äußerung, ohne sie erst aus sich zu erzeugen.“ (Lotze.)

Die hohe Bedeutung der Gefühle liegt, wie oben bereits angedeutet, darin, daß auf ihnen alle Wertschätzung oder, was damit gleichbedeutend ist, alles Interesse[1]) beruht. Jeglicher Wert und Unwert der Dinge erschließt sich uns ursprünglich nur durch das Gefühl. Wäre unser geistiges Leben ein rein intellektuelles, ginge es in dem bloßen Vorstellen, Wissen und Denken auf, so würde die ganze Welt unseres inneren und äußeren Lebens uns gleichgültig erscheinen, und sie würde deshalb auch keinerlei Antrieb darbieten, irgend etwas zu begehren und zu wollen. Reiz und Wert gewinnen die Dinge für uns erst dadurch, daß sie unser Gefühl irgendwie berühren, in Lust oder Unlust dasselbe ansprechen oder verletzen. „Das Gefühl ist das Licht, in welchem die objektive Vortrefflichkeit der Dinge für uns erst wahrhaft zu leuchten beginnt.“ (Lotze.) Und dies gilt gleich sehr für das sinnliche Gebiet, wie für die höheren Gebiete des Ästhetischen, Sittlichen, Religiösen ꝛc.

Das Interesse am Sinnlichen, welches — in der ersten Lebensperiode des Menschen nahezu alleinherrschend — auch in dem ausgebildeten Leben unseren Willen noch in weitem Umfange bestimmt: dieses sinnliche Interesse beruht, wie leicht zu erweisen, ganz und gar auf dem sinnlichen Gefühl

---

[1]) Der Begriff des Interesses steht im Gegensatz zum Begriff des Gleichgültigen. Was uns gleichgültig ist, das interessiert uns eben insofern nicht; was uns interessiert, das ist uns eben insofern nicht gleichgültig.

des Angenehmen und Unangenehmen. Speise und Trank, Gesundheit und Kranksein, körperliche Ruhe und Arbeit und alles, was sonst noch in das Gebiet des Sinnlichen gehört, es ist Gegenstand unseres Interesses und somit auch unseres Begehrens, nur weil und sofern wir seine Reize und Nachteile in der Lust oder Unlust des sinnlichen Gefühls selbst irgendwie empfinden bzw. empfunden haben und deshalb für die Zukunft Gleiches oder Ähnliches davon erwarten.

Ebenso ist das ästhetische, sittliche, religiöse ꝛc. Interesse ganz und gar durch die bezüglichen Gefühle bedingt. Wer die Schönheit der Musik oder irgend einer anderen Kunst niemals selbst empfunden hat oder überhaupt nicht zu empfinden imstande ist, der kann wohl darüber reden und an ihre Vortrefflichkeit auf anderer Aussage hin glauben, aber von einer wirklichen Wertschätzung derselben, von einem wirklichen Interesse dafür kann bei ihm nicht die Rede sein. Über sittliche und religiöse Dinge mögen wir noch so genau unterrichtet sein, wir mögen sie noch so oft haben preisen hören und auf guten Glauben selbst gepriesen haben: wenn wir von dem Werte dieser höchsten Güter nie in unserem Gemüte ergriffen sind, wenn wir niemals Wohlgefallen am Guten und Abscheu gegen das Böse selbst empfunden haben, wenn Gottes Liebe und Erhabenheit uns nie gerührt und ergriffen, Gottes Wort uns nie erbaut hat: woher soll dann das Interesse für jene Dinge kommen? Anlernen und anlehren wie ein totes ABC läßt es sich nicht; hier gilt des Dichters Wort: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen."

Die Behauptung, daß alles Interesse auf dem Gefühl beruhe, ist jedoch nicht dahin mißzuverstehen, als ob nur das uns interessiere, was uns Lust bereitet. Nicht nur das subjektiv Wertvolle, also das, was uns persönlich Genuß verursacht, ist Gegenstand unserer Wertschätzung und unseres Strebens, sondern auch das an sich Wertvolle und Vortreffliche. So ist es namentlich auf dem Gebiete des Sittlichen und Religiösen. Gar oft ereignet es sich, daß die Seele von der rein objektiven Vortrefflichkeit einer Idee im Gefühl so mächtig ergriffen wird, daß sie darüber das eigene Wohlbefinden ganz vergißt und sich zu Vorsätzen und Handlungen begeistert, welche allein dem Dienste des Guten gewidmet sind, oft sogar auf Kosten der eigenen Existenz. Die Geschichte weist Tausende von Fällen auf, wo edle Menschen aus Liebe zur Religion, zur Wahrheit, zum Vaterlande ꝛc. freudig Gut und Leben opferten. Auch sei daran erinnert, daß sich der Wert der Dinge — und dies gilt namentlich wieder für das Gebiet des Idealen — keineswegs bloß in Gefühlen der Lust, sondern ebensowohl auch in Gefühlen der Unlust anzeigt. Die Reue z. B. ist ein sehr reines und sehr lebhaftes Unlustgefühl, und doch spricht gerade in diesem Gefühl die Heiligkeit Gottes und des Sittengesetzes sehr lebendig zu unserem Herzen. Etwas Ähnliches ist es, wenn uns der Wert eines geliebten Menschen oder irgend eines Gutes erst in dem Schmerz über den Verlust desselben recht zum Bewußtsein kommt.

Wenn das Gefühl als das Organ der Wertempfindung bezeichnet wurde, so ist dies ferner nicht dahin mißzuverstehen, als ob sich in jedem einzelnen Gefühlseindruck der wirkliche Wert dessen, was ihn hervorrief, unzweideutig und vollständig zu erkennen gäbe. Dasselbe, was uns in diesem Augenblicke hohe Freude bereitet und sonach sehr wertvoll erscheint, kann sich hernach

in seinen weiteren Folgen, oder wenn es von einer anderen Seite auf uns einwirkt, als sehr verderblich erweisen. Zudem ist in der Wertschätzung des Gefühls sehr vieles rein subjektiv und sehr verschieden je nach dem verschiedenen Lebensalter, Entwickelungsgang, Bildungsstandpunkt 2c. In dem ersten Kindheitsstadium, wo der Mensch höherer Gefühlseindrücke noch nicht fähig ist, schätzt er das am höchsten, was ihm am meisten sinnlichen Genuß bereitet; erst wenn die höheren Gefühle erwacht und entwickelt sind, gleicht sich diese Einseitigkeit aus. Es erhellt daraus, daß es zu einer richtigen Wertschätzung der Dinge einerseits einer längeren Lebenserfahrung bedarf, welche aus den verschiedenen Einzelerlebnissen des Gefühls das rechte Resultat zieht, und andrerseits einer angemessenen Bildung, welche die besseren Gefühle weckt und pflegt und durch ausdrückliche Belehrung dem Aufkommen falscher und einseitiger Wertschätzungen vorbeugt.

Endlich ist unsere Behauptung nicht so gemeint, als ob das Interesse allemal im Gefühl bestände und als Gefühl sich äußerte. Zwar in sehr vielen Fällen, vielleicht in den meisten, ist es thatsächlich so; allein neben diesem Interesse des Gefühls, wenn wir es so nennen dürfen, giebt es doch ohne Frage auch ein Interesse des Intellekts, welches zwar auch ursprünglich aus dem Gefühl hervorgeht, selbst aber doch nicht mehr Gefühl ist. Ähnlich nämlich, wie die durch die Sinne aufgenommenen Eindrücke des Empfindens und Wahrnehmens nachträglich vorstellend wiedervergegenwärtigt werden können, ohne daß der betr. Sinnesreiz wiederkehrt, kann auch der im Gefühl bereits erlebte Wert eines Dinges nachträglich wieder vorgestellt werden, ohne daß das betr. Gefühl selbst sich wieder einstellt. Wenn z. B. das Interesse für die Musik uns zu einer bezüglichen Bestrebung oder Entschließung veranlaßt, so kann dies geschehen, ohne daß sich momentan etwas von musikalischem Gefühl in uns regt; der bloße Gedanke, die bloße Erinnerung an frühere musikalische Genüsse genügt, um unsern Willen in Bewegung zu setzen. Ähnlich ferner, wie im Denken die Einzelvorstellungen allmählich zu Allgemeinbegriffen zusammengefaßt werden, so können auch die einzelnen Werteindrücke des Gefühls allmählich in allgemeinere Wertschätzungen (Wertbegriffe, Werturteile) des erkennenden Geistes übergehen, welche vor jenen ohne Frage sogar den Vorzug größerer Bestimmtheit und Zuverlässigkeit voraushaben. Immerhin aber — und es kann dies im Interesse einer richtigen Erziehung gar nicht genug betont werden — entwickeln sich doch auch diese mehr theoretischen (vorstellenden, denkenden) Wertschätzungen nur aus dem Gefühl heraus, durch welches allein ursprünglich aller Wert und Unwert erlebt wird, und nur insofern sie aus dieser lebendigen Quelle des Gefühls entspringen, sind sie wirkliche Wertschätzungen und üben sie auf unser Streben und Wollen bestimmenden Einfluß aus. Wohl ist es denkbar, wie oben bereits bemerkt, daß jemand an den Wert einer Sache glaubt, darüber urteilt und redet, ohne denselben jemals selbst gefühlt zu haben, etwa nur auf die Autorität anderer hin; allein dies ist dann doch nur ein totes Fürwahrhalten und hat nichts gemein mit wirklichem Interesse. Dieses setzt allemal eigenes Erleben voraus, erwächst also allemal aus dem Gefühl; denn alles Erleben ist Sache des Gefühls.

C. Die begehrende und wollende Seele.

§. 1. Das Begehren.

Als der wilde Knabe in dem bekannten Goetheschen Liede des Haideröslein erblickt, erwacht in seiner Seele ein Gefühl der Lust („sah's mit vielen Freuden"); aus der Lust entspringt das Verlangen, die Rose zu besitzen, und das Verlangen endlich führt zur That; trotzdem sich Röslein wehrt und sticht, bricht es der Knabe.

Es ist in diesem Beispiel in kurzen Umrissen der psychologische Verlauf einer Begehrung gezeichnet. Wie hier, so setzt das Begehren als Bedingung seines Entstehens allemal zunächst irgend eine Wahrnehmung oder Vorstellung voraus, denn nur das irgendwie wahrgenommene oder vorgestellte Objekt kann begehrt werden.

Sodann ist das Begehren auch mit dem Gefühlsleben eng verknüpft, in welchem allemal die treibenden Motive des Begehrens zu suchen sind. Nur darin nämlich, daß das zu begehrende Objekt uns in irgend einer Beziehung als wertvoll erscheint, kann ein ausreichender Beweggrund enthalten sein, dasselbe zu begehren; aller Wert des Seienden aber erschließt sich uns, wie früher dargethan, durch das Gefühl. Zwar reicht schon die bloße Vorstellung von dem Werte einer Sache aus, um unser Begehren darnach in Bewegung zu setzen; sofern aber dieser Wert zuvor irgendwie und irgendwann im Gefühl erlebt sein muß, um hernach vorstellend wieder vergegenwärtigt werden zu können, liegt der Antrieb zum Begehren im letzten Grunde doch auch hier im Gefühlsleben.

Sofern das Begehren, wie in dem obigen Beispiel, zur That übergeht, daß begehrte Ziel also erreicht wird, schließt der Prozeß mit einem Lustgefühl der „Befriedigung" ab. Nicht immer jedoch führt das Begehren wirklich zur That; denn oft wird auch das Unerreichbare und Unmögliche begehrt, und nicht immer ist mit dem Begehren der feste Entschluß verbunden, die zur Erreichung des begehrten Zieles notwendigen Schritte wirklich zu thun. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Begehren, wie unten des näheren dargethan werden wird, wesentlich von dem Wollen.

Wie das Gefühl, so weist auch das Begehren mannigfache Verschiedenheiten auf. Zunächst unterscheiden sich die Begehrungen von einander hinsichtlich ihres Inhalts, also dessen, was begehrt wird. Da alles Mögliche begehrt werden kann — Speise und Trank, Geld und Gut, Freundschaft und Liebe, Achtung und Ehre 2c. —, so ist die Verschiedenheit der Begehrungen nach dieser Seite hin eine äußerst mannigfaltige.

Sodann unterscheiden sich die Begehrungen hinsichtlich ihrer Stärke. Die eine Begehrung tritt energischer und lebhafter auf als die andere, was seine Begründung findet teils in der verschiedenen Größe des Wertes, den die begehrende Seele dem erstrebten Objekte beimißt, teils in anderen Ursachen. Besonders lebhafte und ungestüme Begehrungen, wie sie namentlich bei leidenschaftlichen Menschen auftreten (s. unten), nennt man Begierden.

Auch hinsichtlich der Klarheit lassen sich zwischen den einzelnen Begehrungen Unterschiede machen, je nachdem das begehrte Objekt bald mehr bald weniger klar und deutlich vorgestellt wird. Ist die Kenntnis des begehrten Gegenstandes unklar oder unbestimmt, so redet man von einem dunklen Begehren. Es ist übrigens darauf aufmerksam zu machen, daß der Sprachgebrauch oft auch solche seelische Zustände als dunkle Begehrungen bezeichnet, welche dies in Wirklichkeit nicht sind. Beispielsweis redet man wohl von dem „dunklen Bildungsdrange“ eines mit edlen Anlagen ausgestatteten, aber noch unkultivierten Volkes. Sofern jedoch ein solches Volk von einer Aufklärung und deren beglückenden Folgen noch keine Vorstellung hat, kann auch von einem Begehren darnach nicht die Rede sein; es kann nun einmal immer nur das begehrt werden, was zugleich auch vorgestellt wird, was wenigstens einigermaßen bekannt ist. Wohl mag jenes Volk zufolge des inneren Widerstreites, in welchem seine Anlagen und seine Lebensverhältnisse stehen, ein dunkles Gefühl des Unbehagens empfinden, und aus diesem wiederum mag das ganz allgemeine Bestreben nach einer Änderung des gegenwärtigen Zustandes entspringen; daß aber, genau genommen, weder das eine noch das andere als ein Verlangen nach Bildung bezeichnet werden darf, liegt auf der Hand. So wird auch in manchen anderen Fällen, wo der Sprachgebrauch von einem dunklen Begehren (einem unsagbaren Verlangen, einer unbestimmten Sehnsucht 2c.) redet, eine schärfere Beobachtung nichts anderes entdecken, als gewisse Stimmungen und Gefühle, aus denen unter Umständen wohl ein mehr oder weniger deutliches Verlangen hervorbrechen kann, welche selbst aber kein Verlangen sind.

In das Gebiet der Begehrungsvorgänge gehören auch die Triebe, Neigungen und Leidenschaften, welche der ihnen zukommenden Bedeutung wegen nachstehend noch eine nähere Berücksichtigung finden mögen. Sie unterscheiden sich von den wechselnden Einzelbegehrungen als habituelle, bleibende Zustände; doch ist das Bleibende in ihnen nicht das Begehren selbst, welches immer vorübergehend ist, sondern der Begehrungsantrieb.

a) **Trieb** (Nahrungstrieb, Geschlechtstrieb, Selbsterhaltungstrieb, Wissenstrieb 2c.). Daß der Trieb nicht wirklich ein dauerndes Begehren ist, wie es oft fälschlich aufgefaßt wird, bestätigt schon ein flüchtiger Blick auf die Erfahrung. Das Begehren zu essen, uns selbst zu erhalten, unsere Kenntnisse zu erweitern 2c. ist thatsächlich nicht immer vorhanden, sondern tritt nur periodisch auf. Von einer bewußten Fortdauer dieser Begehrungen kann nach den obigen Erörterungen ebenfalls nicht die Rede sein. Nun weist aber die Thatsache, daß das Verlangen nach Speise, nach Erweiterung der Kenntnisse 2c. dann und wann immer von neuem wieder hervorbricht, zweifelsohne darauf hin, daß diesen Begehrungen etwas Bleibendes zugrundeliegt. Dieses etwas ist auch thatsächlich vorhanden. Bei dem Nahrungstriebe z. B. ist es die — hier nicht näher zu beschreibende — Einrichtung unseres körperlichen Organismus, zufolge deren wir bei mangelnder Nahrung Hunger verspüren. Diese unangenehme Empfindung regt, sofern sie nicht unwillkürlich und mechanisch die zur Sättigung erforderlichen Handlungen veranlaßt, selbstverständlich ein Begehren nach Speise an. Bei dem Wissenstriebe ist es die dem menschlichen Geiste innewohnende Eigentümlichkeit, zufolge deren er jede Bereicherung seines Gedankenkreises mit

einem Lustgefühl, jedes Innewerden mangelnder Kenntnis mit einem Unlustgefühl begleitet, woraus sich dann wieder selbstverständlich bei einer entsprechenden Veranlassung das Begehren nach Erweiterung seiner Kenntnisse ergiebt. So ist allemal das, was wir Trieb zu nennen pflegen, nichts anderes, als ein in der menschlichen, sei es leiblichen, sei es geistigen Natur gelegener bleibender Anlaß oder Antrieb, welcher die Seele zeitweilig mit unabweisbarer Notwendigkeit zu gewissen Begehrungen anregt.

Sofern die Triebe in dem bezeichneten Sinne in der menschlichen Natur begründet sind, können wir sagen, daß sie angeboren und allen Menschen gemein sind; freilich nicht allen Menschen in gleichen Graden der Stärke. Nicht nur die individuelle Eigentümlichkeit der menschlichen Naturen, sondern auch Lebensweise, Gewöhnung und Bildung bedingen, bis zu gewissen Grenzen wenigstens, die Stärke des Triebes.

Letzterer Punkt giebt insonderheit dem Erzieher zu denken. Er hat die natürlichen Triebe des Kindes unter seine Zucht zu nehmen und sie je nach Wert und Bedarf zu dämpfen oder zu steigern. Da in dem Kinde die sinnliche Natur ohnehin die geistige überwiegt, so bedürfen vor allen die rein sinnlichen Triebe, Nahrungstrieb, Geschlechtstrieb &c., einer strengen Kontrolle. Schon Gewöhnung und Bewahrung können viel dazu beitragen, die sinnlichen Triebe in den nötigen Schranken zu halten; damit aber das Kind mehr und mehr lerne, sich selbst in Zucht zu nehmen, selbst seine Triebe zu zügeln, so hat die Erziehung kein Mittel zu versäumen, durch welches Festigkeit des Wollens, vernünftige Einsicht, Liebe zum Guten und Abscheu vor allem Häßlichen und Gemeinen gestärkt werde. Während die sinnlichen Triebe mehr oder weniger zu dämpfen sind, bedürfen die geistigen Triebe im allgemeinen der Belebung und Anregung.

b) **Neigung.** Auch die Neigung ist kein dauerndes Begehren, sondern ein dauernder, sei es leiblicher, sei es geistiger Beweggrund zu gewissen Begehrungen. Wir sagen z. B. von einem Kinde, es zeige Neigung zur Musik, wenn wir bei ihm häufig ein lebhaftes Verlangen bemerken, Musik zu hören oder selbst zu machen. Daß sich dieses Verlangen so oft und so energisch geltend macht, muß in einem besonderen, bleibenden Zuge gerade dieser Kindesnatur, etwa in einer besonderen musikalischen Begabung, begründet sein. Zufolge dieser Begabung ist nicht nur das Anhören guter Musik, sondern auch das eigene Probieren, welches hier mit besonderer Leichtigkeit vor sich geht, gerade für dies Kind von vornherein mit einem lebhaften Lustgefühl verbunden. Aus diesem Lustgefühl aber, sei es daß dasselbe durch eigenes Üben und Anhören wirklich erregt, sei es daß es durch den bloßen Gedanken an die Musik reproduziert wird, entspringt naturgemäß ein entsprechendes Begehren.

Aus diesem Beispiel ergiebt sich zugleich ein wesentlicher Unterschied zwischen Neigung und Trieb. Die Triebe nämlich sind, wenn auch in verschiedenen Graden der Stärke, allen Menschen gemeinsam, Neigungen dagegen, sofern sie angeboren sind, beruhen auf individuellen Naturanlagen; musikalische Begabung z. B. und die darin begründete Neigung zur Musik finden wir keineswegs bei allen Menschen.

Übrigens — und darin liegt ein zweiter Unterschied — ist die Neigung nicht immer angeboren, sondern oft ist sie auch das allmählich erst wer-

bende Ergebnis anderer Ursachen, der Umgebung, Lebensweise, Erziehung ꝛc. Nicht selten entwickelt sich z. B. die Neigung zu irgend einem Lebensberufe unter dem allmählichen Einfluß der häuslichen Erziehung und Sitte, indem durch das elterliche Vorbild, durch elterliche Belehrung, Ermahnung ꝛc. gewisse Vorstellungen in dem Gedankenkreise des Kindes so sehr befestigt und mit seinem Gefühlsleben in so innige und mannigfache Beziehung gesetzt werden, daß dadurch seinen Wünschen für die Zukunft eine feste und bleibende Richtung gegeben wird.

Oftmals ist die Neigung auch das Ergebnis der bloßen Gewöhnung. Am leichtesten ist dies ersichtlich bei solchen Neigungen, welche auf die Befriedigung eines sinnlichen Reizes gerichtet sind. Durch wiederholte Erregung des Reizes nämlich wird derselbe mit physischer Notwendigkeit verstärkt, woraus gesteigerte Lust und Begierde selbstverständlich folgen. Unter den psychischen Faktoren, welche das Übergehen der Gewöhnung in eine Neigung begünstigen, ist besonders die Association hervorzuheben. Wie früher bereits dargethan, verknüpft die Seele gleichartige sowohl wie ungleichartige seelische Vorgänge unterneinander und diese wiederum mit körperlichen Zuständen und Verrichtungen, wenn sie wiederholt gleichzeitig (im Bewußtsein) zusammentreffen oder unmittelbar aufeinander folgen. Kehrt nun das Anfangsglied einer solchen Reihe ins Bewußtsein zurück, so folgen demselben mit psychologischer Notwendigkeit auch die übrigen Glieder. Der ungehemmte Ablauf einer solchen Reihe pflegt von einem gewissen Gefühl des Wohlbehagens, eine Störung desselben von einem Gefühl des Unbehagens begleitet zu sein. Aus diesem wie jenem aber folgt wieder von selbst das Begehren nach einem ungestörten Ablauf der Reihe. So kann sich aus der bloßen Gewohnheit, in einem bestimmten örtlichen und zeitlichen Zusammenhange bestimmte Verrichtungen auszuführen, eine entsprechende Neigung entwickeln. Endlich kann aus der Gewöhnung auch insofern eine Neigung entstehen, als das wiederholte Ausüben ein und derselben Verrichtung zu einer gewissen Fertigkeit in derselben führt, woraus sich Freude an dieser Verrichtung und wiederholtes Begehren, sie auszuführen, als natürliche Folge ergiebt.

Über die Macht der Gewohnheit sagt treffend Shakespeare im Hamlet:

„Das Ungeheuer Gewohnheit, die, ein Teufel,
Hinwegfrißt jegliches Gefühl des Lasters,
Ist darin doch ein Engel, daß sie auch
Der Übung herrlicher und edler Thaten
Nicht minder Kleidung oder Tracht verleiht,
Die jeden ziert. Bezwingt euch einmal nur,
Das giebt euch eine Art von Leichtigkeit
Zu folgender Enthaltung. Denn die Übung
Verändert fast den Stempel der Natur;
Sie zwingt den Teufel selbst und stößt ihn aus
Mit Wunderkraft."

c) **Leidenschaft.** Trieb und Neigung arten zur Leidenschaft aus, wenn die drängende Gewalt des Begehrungsimpulses so unwiderstehlich wird, daß der Mensch, periodisch wenigstens, ganz in die Knechtschaft seiner Begierden gerät.

Der Trunksüchtige — um an einem Beispiel das Eigenartige der Leidenschaft zu veranschaulichen — wird zeitweilig völlig von seiner Trinkbegierde

beherrscht. Das bleibende Motiv, welches diese Begierde immer von neuem wieder mit solcher Heftigkeit hervortreibt, ist zunächst nichts anderes, als eine durch gewohnheitsmäßiges Trinken herbeigeführte sinnliche Reizbarkeit, welche zur Folge hat, daß längere Entbehrung geistigen Getränkes ein lebhaftes Unbehagen, der Genuß desselben dagegen lebhaftes Wohlbehagen erregt. Werden der Befriedigung seiner Begierde Hindernisse in den Weg gelegt, so sucht der Trunksüchtige mit Aufbietung aller Kräfte und oft mit raffiniertem Scharfsinn diese Hindernisse zu beseitigen. Alle anderen Rücksichten und Interessen müssen seiner Begierde und deren Befriedigung weichen. Wird ihm das Verwerfliche seines Zustandes vorgehalten, so wird sein Gewissen ihn vielleicht vorübergehend beunruhigen; der Mahnung desselben aber auf die Dauer Folge zu leisten, vermag er nicht, denn er ist Knecht seiner Leidenschaft.

Während in dem angezogenen Beispiel der Begehrungsimpuls rein sinnlicher Art ist, liegt anderen Leidenschaften, wie z. B. der Ruhmsucht, der Herrschsucht, dem Hasse ꝛc., ein geistiges Motiv zu Grunde.

Mit Trieb und Neigung hat, wie aus dem Vorstehenden erhellt, die Leidenschaft das gemein, daß hier wie dort ein bleibender, sei es sinnlicher, sei es geistiger Antrieb zu Grunde liegt. Der Unterschied liegt allein in der drängenden Gewalt des letzteren. Ist der Begehrungsantrieb so mächtig, daß die daraus entspringenden Begierden ungewöhnlich oft und lebhaft hervortreten, periodisch den ganzen Menschen beherrschen und die Stimme des Gewissens und der besseren Einsicht übertäuben (ohne übrigens den Gebrauch des Verstandes aufzuheben), so reden wir von Leidenschaft.

Die Leidenschaft ist also nur eine Steigerung bzw. Ausartung eines Triebes oder einer Neigung, als solche allmählich erst werdend, sei es durch die Macht der Gewohnheit, sei es durch andere Ursachen. (Vgl. das über die allmähliche Entstehung der Neigung Gesagte.)

Wie unterscheidet sich die Leidenschaft vom Affekt?

§. 2. Das Wollen.

1. Unterschied des Wollens vom Begehren.

Im Philipperbriefe 1, 23 schreibt der Apostel Paulus an die Gemeinde zu Philippi: „Ich habe Lust abzuscheiden und bei Christo zu sein, welches auch viel besser wäre ꝛc.“ Der Apostel hätte statt dessen auch sagen können: „Ich begehre, ich verlange abzuscheiden ꝛc.“, denn er sehnt sich in Wirklichkeit nach dem Tode, welcher ihn ganz mit seinem Herrn vereinen wird. Konnte der Apostel aber auch sagen: „Ich will abscheiden ꝛc.“? Offenbar nicht. Er weiß, daß sein Tod nicht in seiner Macht, sondern in Gottes Hand steht, ja er fügt selbst hinzu: „Ich weiß aber, daß ich bleiben und bei euch allen sein werde“. Weil aber der Apostel dieses weiß, weil er von der Unerreichbarkeit dessen, was er begehrt, überzeugt ist, liegt ihm auch ein wirklicher Entschluß zu sterben sehr ferne. Somit kann er auch nicht sagen: „Ich will abscheiden ꝛc.“; denn der Mensch will in Wirklichkeit immer nur das, wozu er sich bereits entschlossen hat.

Es erhellt aus diesem Beispiele, daß keineswegs schon jedes Verlangen und Begehren ein Wollen ist. Erst durch den Entschluß, die zur Erreichung des Begehrten notwendigen Wege wirklich einzuschlagen, wird das Begehren zum Wollen. Das Wollen führt eben deshalb, falls nicht unvorhergesehene Hindernisse sich in den Weg stellen, sicher zur That. Sofern wir einen Willensentschluß nur dann fassen können, wenn wir von der Erreichbarkeit des Erstrebten überzeugt sind, setzt das Wollen Einsicht in die Erreichbarkeit des Begehrten voraus. Sofern ein Willensentschluß nur in der Überzeugung erfolgen kann, daß das Gewollte erreichbar sei, muß demselben eine darauf bezügliche Überlegung voraufgehen. Letztere erstreckt sich übrigens nicht allein auf die Erreichbarkeit des Erstrebten, sondern sie prüft auch die Zweckmäßigkeit und moralische Zulässigkeit der in Anwendung zu bringenden Mittel, sowie des erstrebten Zieles selbst. Die Überlegung ist selbstverständlich von sehr verschiedener Dauer. Geht einer Handlung gar keine Überlegung vorauf — etwa der unüberlegten Handlung eines Kindes oder eines vom Affekt beherrschten Menschen —, so findet ein Willensentschluß und ein Wollen überall nicht statt. „Nur da sind wir überzeugt, es mit einer That des Willens zu thun zu haben, wo in deutlichem Bewußtsein jene Triebe (Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen), die zu einer Handlung drängen, wahrgenommen werden, die Entscheidung darüber jedoch, ob ihnen gefolgt werden soll oder nicht, erst gesucht und nicht der eigenen Gewalt dieser drängenden Motive, sondern der bestimmenden freien Wahl des von ihnen nicht abhängigen Geistes überlassen wird." Lotze.

Die Fähigkeit der Seele zu wollen nennen wir Wille[1]).

2. Die Freiheit des Wollens.

Von großer Bedeutung für das sittliche Leben ist die Frage, ob es eine Freiheit des Wollens gebe und was sie bedeute. Eine Wahlfreiheit in dem Sinne, als ob die Seele fähig wäre, einen Entschluß ohne irgend welche Veranlassung aus der Luft zu greifen, müssen wir in Abrede stellen. Das, wofür die Seele sich in dem Moment der Entschließung entscheidet, ebenso wie das, was sie gleichzeitig zurückweist, ist ja schon vor der Entschließung Gegenstand des Bewußtseins, und mannigfache innere Vorgänge (Vorstellungen, Empfindungen und Gefühle) gehen dem Entschlusse als veranlassende Beweggründe vorauf. So wird die Wahlfreiheit der Seele nur noch darin bestehen können, daß sie imstande ist, jene inneren Antriebe, welche zum Wollen drängen, einer Prüfung zu unterziehen und die Entscheidung, ob ihnen gefolgt werden solle oder nicht, bzw. welchem gefolgt werden solle, nach freiem Ermessen selbst zu treffen.

Auch eine Wahlfreiheit in diesem Sinne hat man der Seele absprechen zu müssen gemeint. Wenn nämlich, so argumentiert man, verschiedene Willens-

[1]) Der Begriff des Wollens wird häufig in dem weiteren Sinne genommen, daß auch schon jedes Streben und Begehren als eine Willenserweisung aufgefaßt wird. Wir dürfen dies hier, um Mißverständnisse zu verhüten, nicht unerwähnt lassen, werden aber im Nachfolgenden den Begriff des Wollens stets in dem engeren Sinne gebrauchen, welchen wir ihm unter 1. zugewiesen haben.

impulse in der Seele miteinander streiten, so müsse doch jedesmal derjenige den Ausschlag geben, welcher der stärkere sei, d. h. dem die größere Macht des Interesses inne wohne; zwischen zwei entgegengesetzten Handlungen a und b sei also die Seele allemal genötigt a zu wählen, wenn der Beweggrund m, welcher zu a dränge, stärker sei als Beweggrund n, welcher zu b dränge. — Wenn dem wirklich so wäre, so könnte allerdings von einer Freiheit des Wollens in keinem Sinne mehr die Rede sein. Mit mathematischer Notwendigkeit müßte sich die Seele dann jedesmal ohne irgend ein freies Zuthun ihrerseits von demjenigen der streitenden Beweggründe bestimmen lassen, welcher durch die Macht des ihm innewohnenden Interesses die übrigen überwöge. Ebenso würde es in diesem Falle ein Widersinn sein, noch von einer Willenskraft zu reden; denn allein die Kraft des überwiegenden Beweggrundes würde Entschluß und Handlung herbeiführen. Somit würde diese Betrachtungsweise mit Notwendigkeit darauf hinauslaufen, daß der Seele die Fähigkeit zu wollen überhaupt abgesprochen wird; denn worin der Wille noch bestehen soll, wenn ihm sowohl die Freiheit als auch die Kraft zu wollen genommen wird, ist nicht einzusehen.

Was dieser Auffassung entgegensteht und das Vorhandensein einer Willensfreiheit zur Gewißheit macht, ist Folgendes:

Jeder vorurteilsfreie Mensch ist auf Grund seiner eigenen Erfahrung sich dessen unmittelbar gewiß, daß er die Freiheit besitze, so zu handeln, wie er wolle, auch den stärksten Antrieben und Versuchungen zum Trotz; und wenn er der Versuchung zum Bösen erlegen ist, so muß er doch zugestehen, daß er, wenn er nur gewollt hätte, auch anders hätte handeln können. Jede sittliche Beurteilung menschlicher Handlungen, jedes Zurechnen zu Verdienst und Schuld gründet sich auf diese, jedem Menschen innewohnende, durch kein wissenschaftliches Argument auszutilgende Gewißheit. Und machen wir, wenn nicht alle Selbstbeobachtung trügt, in der That nicht häufig die Erfahrung an uns, daß wir, der stärksten sinnlichen Lockung zum Trotz, dennoch für das Gute uns entscheiden? Man wende nicht ein, daß alsdann die Macht des sittlichen Beweggrundes überwiege. Der Reiz der sinnlichen Lockung pflegt in dem Moment der Versuchung die Lebhaftigkeit des sittlichen Bewußtseins bei weitem zu übertreffen, und dennoch vermag die Seele auch in solchen Fällen sich frei für das Gute zu entscheiden. Hier giebt also nicht die größere Macht des Motivs den Ausschlag, sondern das wollende Ich selbst, und erst durch die freie Zustimmung des Willens hat das sittliche Motiv die Kraft erlangt, welche nötig war, um die entgegenstehenden Motive zu unterdrücken. — Endlich aber: muß denn von den nach verschiedenen Richtungen hin drängenden Beweggründen allemal einer der stärkere sein? Werden sie nicht auch dann und wann an Stärke sich gleichkommen? Und wenn dann doch eine Entscheidung erfolgt, worin anders noch kann diese begründet sein, als in der freiwählenden Willkür der Seele? Wir erinnern an die scherzhafte, aber treffende Alternative jenes berühmten Beispiels vom Buridanischen[1]) Esel. Dieser, zum Tode hungrig, wird zwischen zwei Bündel Heu gestellt, die einander in jeder Beziehung gleichen und deshalb auch eine gleiche Anziehungskraft auf den Esel ausüben. Besitzt nun der Esel die Fähigkeit, frei zu wählen, so wird er be-

---

[1]) Buridan, französischer Theologe und Philosoph des 14. Jahrhunderts.

liebig nach rechts oder links greifen und seinen Hunger stillen; fehlt ihm dagegen jene Fähigkeit, so muß er inmitten der Heubündel Hungers sterben, denn kein Motiv ist alsdann zu erdenken, welches ihn bestimmen könnte, entweder Heubündel a oder Heubündel b den Vorzug zu geben. Wie ein Naturkörper, welcher von zwei entgegengesetzten Richtungen gleich stark angezogen wird, müßte er in seiner ursprünglichen Stellung verharren.

Erscheint aus diesen Gründen die Annahme einer Wahlfreiheit wohl gerechtfertigt, so ist andrerseits doch nicht zu verschweigen, daß das Wesen dieser Freiheit für unseren, überall nach zureichenden Gründen des Geschehens suchenden Verstand unbegreiflich ist. Nur liegt darin wieder kein Beweis für die Unmöglichkeit ihres Vorkommens, denn auch viele andere Thatsachen entziehen sich unserem Begreifen, ohne dadurch an Gewißheit zu verlieren[1]).

3. Die Arten des Wollens.

Je nach der Beschaffenheit der Beweggründe, von denen die wollende Seele sich bestimmen läßt, können wir ein verständiges und unverständiges, sittliches und unsittliches Wollen unterscheiden. Ein Beispiel möge die Unterschiede verdeutlichen. Schüler a, b und c befinden sich auf dem Wege zur Schule. Zu ihnen gesellt sich d. Er hat beschlossen, heute Schule Schule sein zu lassen, und versucht nun, auch seine Mitschüler für seinen Plan zu gewinnen. Alle überlegen. Auf der einen Seite lockt der Gedanke an die winkenden Freuden, auf der anderen Seite schreckt der Gedanke an Strafe und Unrecht. Nach einigem Schwanken läßt a sich mit fortreißen; b und c aber entschließen sich, der Versuchung zu widerstehen, und gehen zur Schule, — b nur deshalb, weil er den Nachteil fürchtet, welcher ihm aus dem Leichtsinn erwachsen würde, c, weil er es für unrecht hält, seine Pflicht zu versäumen und seine Lehrer zu täuschen. Entschluß und Handlung des zweiten Schülers ist verständig, weil er sich durch die verständige Berechnung bestimmen läßt, daß ihm aus dem Leichtsinn Nachteil erwachsen werde. Entschluß und Handlung des dritten Schülers ist zugleich auch sittlich, sofern ihn nicht nur die Furcht vor dem ihm entstehenden Schaden, sondern vor allem die Stimme seines Gewissens, die Scheu vor der Sünde leitet. Entschluß und Handlung des ersten Schülers,

[1]) „Unser ganzes wissenschaftliches Streben ist so sehr auf Erklärung, d. h. auf Nachweis der Vermittelung gerichtet, durch welche ein Ereignis z nach allgemeinen Gesetzen von einem anderen a abhängt, daß wir regelmäßig da, wo die Natur der Sache dies Zwischenschieben von Vermittelungsgliedern unmöglich macht, nicht bloß die Sache nicht vollständig zu erkennen meinen, sondern an ihrer Möglichkeit oder Realität zweifeln. Nun kann man die Wirkung z durch viele Mittelglieder y, x, w . . . . . c von a ableiten, auch zwischen a und b noch Mittelglieder einschalten; zuletzt aber kommt man doch auf zwei nächste Glieder dieser Kette, die nicht wieder durch eine neue Kette, sondern unmittelbar zusammenhängen müssen, so daß die Zustände des einen Gliedes ohne alle Vermittelung die Zustände des anderen ändern. Wie das gemacht werde, kann niemand wissen, und deswegen hat man überhaupt ein wechselseitiges Einwirken der Dinge aufeinander zu leugnen versucht, ist aber nicht imstande gewesen, dann den Thatbestand der Erfahrung denkbar zu machen. Von der Freiheit wissen wir auch nicht, wie ihr Entschluß zustande kommt, wie die Intensität desselben entsteht, aber diese positive Unkenntnis ist hier wie dort kein Beweis, daß das so Unfaßbare an sich selbst nicht bestehen könne.“ Lotze.

welchen weder Verstand noch Gewissen, sondern allein der Gedanke an den winkenden Genuß bestimmt, ist unverständig und unsittlich zugleich. Daß das verständige Wollen, welches nur nach Nutzen und Vorteil wählt, gleichzeitig mit den Forderungen des sittlichen Bewußtseins in Widerspruch stehen, also unsittlich sein kann, liegt auf der Hand. (Man vergleiche das bekannte biblische Gleichnis vom ungerechten Haushalter.)

Wertvoll ist allein das sittliche Wollen und Handeln, und in diesem allein beruht schließlich auch die wahrhafte, die sittliche Freiheit des Menschen. Jeder Mensch nämlich, dessen sittliches Bewußtsein nicht völlig unentwickelt bzw. erstorben ist, fühlt nicht nur die Nötigung in sich, die Forderungen seines Gewissens als berechtigt anzuerkennen, sondern er trägt auch die mehr oder weniger deutliche Sehnsucht in seinem Herzen, sein Thun und Lassen mit jenen Forderungen in Einklang zu bringen (vgl. die Worte des Apostels Paulus: „das Gute, das ich will, das thue ich nicht, sondern das Böse, das ich nicht will, das thue ich"). Stehen nun seine Entschlüsse und Handlungen dennoch in Widerspruch mit seinen sittlichen Verpflichtungen, so gerät er in Konflikt mit sich selbst, entschließt und handelt gegen seine eigene bessere Überzeugung und gegen sein eigenes besseres Streben. Eben darin aber zeigt er sich als unfrei, als Knecht der Sünde. Diese Unfreiheit kann sich soweit steigern, daß der Mensch in keinem einzigen Falle mehr imstande ist, den sündlichen Antrieben zu widerstehen. Freilich ist damit seine Verantwortlichkeit nicht aufgehoben; ein solcher Mensch hat alsdann die einzelnen Fälle der Macht, welche sein Wille früher über seinen inneren Zustand besaß, nicht benutzt, um diesen dermaßen zu kräftigen, daß er auch künftig die sündlichen Widerstände überwältigen konnte. — Erst da, wo jener innere Zwiespalt ausgeglichen ist, wo das Entschließen und Handeln des Menschen mit seinem besseren Streben und seiner besseren Einsicht in bewußter Harmonie steht, ist er und fühlt er sich wahrhaft frei.

4. Der Charakter.

„Charakter" ist ein griechisches Wort und bedeutet eigentlich: das (in Stein, Metall 2c.) eingeschnittene oder eingedrückte Gepräge. Im übertragenen Sinne bezeichnen wir damit jede bestimmt ausgeprägte Eigentümlichkeit, woran man einen Gegenstand erkennt und wodurch sich derselbe von anderen unterscheidet (Charakter einer Landschaft, einer Musik, eines Gedichtes 2c.). Wird der Ausdruck, wie es gewöhnlich geschieht, auf Personen bezogen, so kann ein zwiefacher Sinn damit verbunden werden. Entweder nämlich kann darunter die ganze persönliche Eigentümlichkeit eines Menschen verstanden werden, gleichviel wie sie geartet und mit welcher Schärfe sie ausgeprägt ist; in diesem Sinne hat jeder Mensch einen Charakter. Oder aber — und so soll das Wort hier genommen werden — man versteht darunter eine ganz bestimmte und konsequente Ausgestaltung der Persönlichkeit, wie sie das Privilegium weniger Einzelner ist. In diesem Sinne sagen wir z. B. von Männern wie Luther, P. Gerhardt, Minister Stein u. a.: „das waren Charaktere", „das waren Männer von Charakter", wobei uns der Gedanke leitet, daß diese Männer sich in allen ihren Entschließungen und Handlungen von bestimmten

Grundsätzen leiten ließen, denen sie auch unter den schwersten Anfechtungen und Gefahren nicht untreu wurden.

So gefaßt, können wir den Charakter kurz definieren als „die konsequente Übereinstimmung des gesamten Wollens und Handelns mit bestimmten leitenden Grundsätzen".

Was den Charakter ausmacht, ist also zunächst Konsequenz und Beharrlichkeit des Wollens. Darin liegt wieder ein Zweifaches. Um nämlich beharrlich dasselbe zu wollen, muß in jedem neuen Falle des Entschließens und Handelns das in früheren gleichen und ähnlichen Fällen Gewollte (der Grundsatz) in die Erinnerung zurückkehren; der Charakter setzt also zunächst eine gewisse Treue und Dauerhaftigkeit des Gedächtnisses voraus. Sodann erfordert das beharrliche Wollen, um nicht durch Hindernisse und Anfechtungen aus seiner Bahn herausgeworfen zu werden, Widerstandsfähigkeit, Kraft des Willens. Nicht aber da schon reden wir von Charakter, wo dann und wann einmal in irgend einer einzelnen Richtung ein beharrliches Wollen sich geltend macht, wie das z. B. auch bei dem eigensinnigen oder trotzigen Kinde der Fall sein kann; erst da, wo sich das gesamte Wollen und Handeln konsequent nach bestimmten Regeln und Grundsätzen richtet, ist es zur Ausgestaltung eines Charakters gekommen.

Die Grundsätze, welche den Charakter normieren, sind selbst wieder Willensentschlüsse — aber von genereller und dauernder Bedeutung, sofern sie nicht bloß für den einzelnen Fall des Augenblicks, sondern für alle Fälle derselben Art maßgebend sein sollen. Wer es sich zum Grundsatz macht, nicht zu lügen, entsagt damit der Lüge fürs ganze Leben und auf alle Fälle. Der Wert des Charakters ist bedingt durch den Wert der Grundsätze, welche ihn beherrschen. Läßt sich der Mensch in allen seinen Entschließungen und Handlungen von sittlich reinen Grundsätzen leiten, so ist er ein sittlicher Charakter; sind es verwerfliche Grundsätze, die sein Thun und Lassen bestimmen, so ist er ein unsittlicher, ein böser Charakter. Charakterlos nennen wir denjenigen Menschen, der überall keinen Grundsätzen folgt, der heute so, morgen so handelt.

Der Charakter in dem entwickelten Sinne ist immer das allmählich erst werdende Resultat einer längeren Bildung und Lebenserfahrung; immerhin aber können gewisse Charakteranlagen dem Menschen angeboren sein. Da der Charakter vor allen Dingen Willenskraft voraussetzt, so ist klar, daß es bei den von Natur mit einer größeren Willenskraft ausgestatteten Menschen — unter übrigens gleichen Bedingungen — leichter zur Ausgestaltung eines Charakters kommen wird, als bei denen, welche in dieser Beziehung weniger günstig beanlagt sind. Auch eine gewisse Ruhe und Stetigkeit (Phlegma) des geistigen Lebens ist für die Charakterentwickelung günstiger, als das Gegenteil, und beides kann bis zu gewissen Grenzen dem Menschen angeboren sein. Schon in frühester Kindheit bemerken wir nicht selten einen Unterschied zwischen solchen Kindern, welche beim Spiel und in ihrer ganzen kindlichen Beschäftigung eine gewisse Unruhe und Unstetigkeit, eine stark hervortretende Neigung zum Wechsel zeigen, und zwischen solchen, welche bei einem einmal begonnenen Spiel gerne verweilen und jede angefangene Beschäftigung zu Ende führen. Offenbar ist die den Kindern letzterer Art eigentümliche Beharrlichkeit und Ruhe des Geistes für die Charakterentwicklung

günstiger, als die Unstetigkeit der ersteren. So ließen sich vielleicht noch manche andere ursprüngliche Züge in der Kindesnatur aufweisen, welche dasselbe bald mehr, bald weniger für eine glückliche Charakterentwickelung disponieren.

Wenn somit auch nicht zu leugnen ist, daß der Charakter eines Menschen zum großen Teil schon durch die ihm angeborene Individualität bedingt ist, so ist auf der anderen Seite ebenso zweifellos, daß seine Richtung wesentlich mitbestimmt wird durch die Einflüsse des späteren Lebens. Daß insonderheit die Erziehung auf die Charakterbildung einen weitgehenden Einfluß ausübt, und durch welche Mittel sie auf dieselbe einzuwirken vermag, wird unten in der Erziehungslehre des näheren dargethan werden. Zum vollen Abschluß freilich kann die Entwicklung des Charakters auch durch die Erziehung nicht gebracht werden. Mag der Mensch, wenn er aus Haus und Schule entlassen wird, immerhin einen reichen Schatz von Grundsätzen ins Leben mit hineinnehmen, dennoch wird er in Verhältnisse und Lagen hineinkommen, wo er sich über seine Verpflichtungen unklar ist, wo er somit neue Grundsätze sich selbst erst bilden muß; und mag auch eine glückliche Erziehung alles aufgeboten haben, um die Kraft seines Wollens so hoch wie möglich zu steigern, erst wenn der Mensch sich selbst überlassen ist, wenn er im Kampf mit den Hindernissen und Versuchungen des Lebens auf seine eigene Kraft angewiesen ist, wird diese sich bewähren und kann dieselbe sich zu derjenigen Energie steigern, welche für alle kommenden Fälle die Gewißheit des Sieges schon in sich trägt. So gewinnt der Charakter sein bleibendes Gepräge und die rechte Festigkeit erst in den Kämpfen des Lebens, und in diesem Sinne hat der Dichter recht, wenn er sagt, daß ein Charakter sich bilde „in dem Strom der Welt“.

§. 3. Über den Zusammenhang des Begehrens (und Wollens) mit den Vorstellungen und Gefühlen.

Es ist in den vorstehenden Paragraphen mehrfach zum Ausdruck gekommen, daß das Begehren (und Wollen) als Bedingung seines Entstehens Vorstellungen (Wahrnehmungen, Gedanken) und Gefühle voraussetzt. Aus dieser Thatsache folgt indessen nicht, daß die betr. Vorgänge mit selbstverständlicher Notwendigkeit, wie manche gemeint haben, aus sich das Begehren erzeugten. Aus demselben Grunde vielmehr, aus welchem wir früher für das Zustandekommen des Gefühls eine besondere Gefühls-Anlage der Seele als unerläßliche Bedingung forderten, müssen wir auch für die Begehrungen, eben weil sie andersartige Leistungen der Seele sind, als Vorstellungen und Gefühle, eine besondere Anlage zum Begehren voraussetzen. Vorstellungen und Gefühle sind dann also nur die veranlassenden Bedingungen, an welche die Entstehung des Begehrens stets gebunden ist, welche aber die Seele zu einem Begehren niemals bestimmen könnten, wenn nicht die Fähigkeit zu begehren ihr ursprünglich innewohnte.

Obwohl das Begehren (und Wollen) als Bedingung seines Entstehens Vorstellungen (Wahrnehmungen, Gedanken) einerseits und Gefühle andrerseits in gleichem Maße der Notwendigkeit voraussetzt, so ist doch die Art, wie es mit dem einen und anderen zusammenhängt, eine verschiedene.

Vorgänge des Vorstellens (Wahrnehmens, Denkens) sind notwendige Voraussetzung des Begehrens, sofern dieses allemal nur auf ein irgendwie vorgestelltes Ziel sich richten kann. Dagegen liegt die treibende Kraft, die unser Begehren und Wollen in Bewegung setzt, nicht in jenen intellektuellen Vorgängen, sondern allein in den Gefühlen. Der zureichende Beweggrund nämlich, einen Gegenstand zu begehren, kann allemal nur darin bestehen, daß wir demselben irgend einen Wert beimessen, uns irgendwie für ihn interessieren. Was uns in keiner Hinsicht wertvoll erscheint, was uns ganz gleichgültig ist, das begehren wir niemals, und wäre es an sich noch so vortrefflich. Sofern aber, wie S. 149 ff. des näheren nachgewiesen, alle Wertschätzung (alles Interesse) auf dem Gefühl beruht, muß eben dieses als die eigentliche Triebfeder alles menschlichen Strebens und Wollens angesehen werden.

In scheinbarem Widerspruch mit dieser Behauptung steht die gewöhnliche Meinung, daß der Mensch, namentlich der gereifte Mann, in allen seinen Willensentscheidungen und Handlungen sich durch die Überlegung des Verstandes leiten lassen solle. Natürlich ist nicht in Abrede zu stellen, daß die Reflexion des Verstandes bei unseren Willensentschließungen eine wichtige Rolle spielt. Ob und in welchem Betracht eine Sache Wert für uns hat, das werden wir in vielen Fällen erst mit Hülfe des Verstandes ausfindig machen, und seine prüfende Thätigkeit wird uns den wirklichen Wert oder Unwert oft erst in dem rechten Lichte erscheinen lassen; dennoch aber ist dasjenige, was nun schließlich unser Wollen und Handeln in Bewegung setzt, nicht jene Reflexion des Verstandes, sondern irgend ein Interesse. Wenn wir — um an einem Beispiele des gewöhnlichen Lebens das Gesagte zu veranschaulichen — unter mehreren Orten zum vorübergehenden oder dauernden Aufenthalt die Wahl zu treffen haben, so werden wir zunächst die Vorzüge und Nachteile, die Licht- und Schattenseiten des einen und anderen gegeneinander abwägen. Wir werden dann etwa reflektieren: Hier herrscht dieser, dort jener Ton des Lebens; hier finden wir Personen, deren Umgang erwünscht sein würde, dort nicht; dieser Ort zeichnet sich aus durch schönere Gegend, jener bietet mehr an Kunstgenüssen als dieser u. s. w. Alles das ist Überlegung des Verstandes. Aber was dann die schließliche Entscheidung für den Ort x herbeiführt, ist doch nicht jene Reflexion, sondern ein vorwaltendes Interesse, welchem gerade dieser Ort — wie freilich erst der Verstand ermittelt hat — am meisten entspricht. So ist es in allen Fällen unseres Entschließens und Handelns, bei denen der Verstand eine Rolle spielt. Seine Bedeutung für unsere Willensentschließungen liegt also gar nicht darin, daß er aus sich den Willen zu irgend einer Wahl zu bestimmen vermöchte, sondern nur darin, daß er unter den Motiven sichtet, daß er uns von Übereilungen zurückhält, daß er uns warnt, blindlings gerade demjenigen Interesse folgezuleisten, welches momentan in dem Vordergrunde unseres Bewußtseins steht, und auch andere wichtigere Interessen zur Sprache kommen läßt. So spielt er gleichsam die Rolle eines Wegweisers, der auf die verschiedenen Möglichkeiten der Willensentscheidung sowohl wie auf die verschiedenen Beweggründe derselben hinweist und sie in das rechte Licht stellt; so wenig aber der wirkliche Wegweiser für den Wanderer der Beweggrund ist, gerade diese oder jene Richtung einzuschlagen, so wenig der Verstand für unser Wollen

und Handeln. Die treibenden Beweggründe liegen vielmehr immer in dem Interesse, welches seinerseits wieder, wie mehrfach dargethan, ganz und gar im Gefühlsleben wurzelt. Dieses ist, wie A. Comenius sehr zutreffend vergleicht, an der Uhr unseres Seelenlebens das treibende Gewicht, wodurch das Rad des Willens in Bewegung gesetzt und in Bewegung erhalten wird, während der Verstand als Perpendikel die Bewegung nur reguliert.

Aus den vorstehenden Betrachtungen ergiebt sich, welch eminente Bedeutung für die Richtung des menschlichen Wollens dem Gefühle beizumessen ist und wie sehr deshalb die Erziehung sich eine angemessene Pflege und Bildung des Gefühlslebens angelegen sein lassen muß. Welchen Anforderungen die Erziehung in dieser Hinsicht zu genügen hat, wird in der „Erziehungslehre“ des näheren darzuthun sein.

Schlußkapitel. Die individuellen Verschiedenheiten des Seelenlebens. Dasein und Wesen der Seele.

---

1. **Die menschliche Individualität.** In den vorstehenden Kapiteln ist das menschliche Geistesleben nach seinen allgemeinen Zügen dargestellt, wie dieselben in jedem Einzelleben gleicherweise zur Erscheinung kommen und sonach die allgemeine Natur des menschlichen Geistes ausmachen. Daneben hat nun aber jeder Mensch auch seine besonderen und eigentümlichen Züge, durch die er sich von allen anderen unterscheidet und die ihm sein besonderes, individuelles Gepräge geben. Den Inbegriff dieser individuellen Züge eines Menschen nennen wir mit einem Worte dessen „Individualität“. Da die individuellen Verschiedenheiten gerade vonseiten des Erziehers eine sorgfältige Beachtung verdienen, so möge derselben nachstehend noch etwas ausführlicher gedacht werden.

Schon auf dem Gebiete des Empfindens und Vorstellens zeigen sich bei den verschiedenen Menschen mancherlei individuelle Verschiedenheiten. Zufolge der verschiedenen Organisation der Sinnesorgane und des Nervensystems sind die Empfindungseindrücke bei dem einen Menschen von vornherein lebhafter, stärker, deutlicher ꝛc., als bei dem anderen, und zufolge der durchgängigen Abhängigkeit, in welcher von dem Empfinden das Vorstellen steht, machen sich jene Unterschiede natürlich auch in Beziehung auf die Beschaffenheit der Vorstellungen geltend. Ferner ist das Tempo des Vorstellungsablaufs bei den verschiedenen Menschen ein verschiedenes. Bei dem einen kommen und gehen die Vorstellungen langsam und träge, bei dem anderen wechseln sie schnell und lebhaft; Menschen der letzteren Art pflegen im Umgange unterhaltend, lebhaft und geistreich zu sein, Menschen der ersteren Art — die dabei übrigens geistig doch sehr hoch stehen können — schweigsam, eintönig, langweilig.

Ferner ist hier zu erinnern an die mancherlei individuellen Unterschiede in den Leistungen des Gedächtnisses, der Intelligenz und der Phan=

tasie. Zunächst ist die Mischung dieser Kräfte bei den verschiedenen Menschen eine verschiedene. Selten sind sie alle bei ein und demselben Menschen hervorragend entwickelt; weit häufiger sind diejenigen Menschen, welche nach einer der genannten Seiten günstig veranlagt bzw. entwickelt sind, nach den anderen weniger. Ausgezeichnete Verstandesfähigkeiten oder lebhafte Phantasie sind nicht selten mit schwachem Gedächtnis verbunden, umgekehrt ein vortreffliches Gedächtnis oft mit mäßiger Intelligenz oder mit einer dürftigen Phantasie u. s. w. Ein und dieselbe Geisteskraft äußert sich dann wieder bei verschiedenen Menschen in verschiedener Weise und nach verschiedenen Richtungen. Intelligenz bewährt der eine mehr auf diesem, der andere mehr auf jenem Gebiete; dieses Kind zeigt von vornherein mehr Verständnis für mathematische Dinge als für Sprachen, jenes umgekehrt mehr für Sprachen als für Mathematik, ein drittes wieder mehr für Fragen und Verhältnisse des praktischen Lebens, als für wissenschaftliche Dinge &c. Der eine operiert mit seinem Verstande langsam und schwerfällig, aber sein Denken ist scharf und geht in die Tiefe; der andere faßt leicht und schnell, aber es fehlt seinem Denken gleichwohl an durchdringender Schärfe und Gründlichkeit. Ähnlich verhält es sich mit dem Gedächtnis. Bei manchen haften die Eindrücke leicht und mühelos, aber sie gehen bald wieder verloren; bei anderen bedarf es ernster Anstrengung, um die Vorstellungen zu befestigen, aber was sie einmal eingeprägt haben, das haftet sicher und dauernd u. s. w.

Endlich gehören in das Gebiet der Individualität die zahlreichen und mannigfachen Unterschiede auf dem Gebiete des *Gefühls- und Willenslebens*: die größere oder geringere Erregbarkeit des Gefühls überhaupt, sowie einzelner Arten desselben insbesondere, die unterschiedliche Tiefe und Nachhaltigkeit der Gefühlseindrücke, der größere oder geringere Grad des Selbstgefühls, der Unbefangenheit, der Schüchternheit &c., die verschiedene Stärke der Willensenergie, sowie der mannigfachen Begehrungs- und Willensantriebe, der Triebe und Neigungen u. s. w.

Die *Ursachen*, auf welche sich alle diese individuellen Verschiedenheiten zurückführen, im einzelnen nachzuweisen, ist weder möglich noch notwendig; allgemeinhin darf behauptet werden, daß jene Ursachen zu suchen sind entweder in der *ursprünglichen Natur* des Menschen, der leiblichen sowohl wie der geistigen, oder aber in *später hinzutretenden Einflüssen* des äußeren und inneren Lebens (Umgebung, Gewöhnung, Lebenserfahrung, Erziehung &c.). Die Individualität des Menschen ist demnach teils eine *angeborene*, teils eine *allmählich werdende* bzw. *gewordene*. Soweit die Individualität in der ursprünglichen (leiblichen und geistigen) Naturanlage begründet ist, bezeichnet man dieselbe auch wohl als *Naturell*.

In das Gebiet der Individualität gehören auch die **Temperamente**. Der Begriff des Temperaments wird häufig dem der Individualität gleichgesetzt, so daß dann in den Umfang des Temperaments *alle* individuellen Besonderheiten einbegriffen werden; doch ist es richtiger, das Gebiet des Temperaments auf die individuellen Verschiedenheiten im *Gefühls- und Willensleben* einzuschränken, speciell auf diejenigen, welche in der größeren oder geringeren *Erregbarkeit* und *Nachhaltigkeit* der bezüglichen Seelenzustände begründet sind. Man unterscheidet gewöhnlich vier

Arten des Temperaments: das sanguinische, das melancholische, das phlegmatische und das cholerische[1]. a) Der Mensch mit sanguinischem Temperament ist leicht erregbaren Gemüts, leicht zu begeistern für alles Gute, Schöne, Edle, aber ebenso leicht auch schlechten, verführerischen Einflüssen zugänglich; sein Gefühl ist ohne Tiefe und Nachhaltigkeit, sein Wollen ohne Energie und Ausdauer. Heiterkeit, Liebenswürdigkeit und Gutmütigkeit sind die Tugenden, Leichtsinn und Unzuverlässigkeit die Fehler des Sanguinikers. b) Der Melancholiker ist in seinem Gemüte weniger leicht erregbar, aber die einmal aufgenommenen Eindrücke sind tiefer und nachhaltiger, und das dadurch angeregte Streben — welches sich übrigens mehr nach innen als nach außen richtet — ist kräftiger und stetiger, als es bei dei dem Sanguiniker der Fall ist. Ernst, Charakterfestigkeit und Treue sind die Tugenden, Verschlossenheit und Trübsinn die Fehler, zu denen der Melancholiker neigt. c) Der Phlegmatiker ist weder leicht erregbaren noch tiefen Gemüts, er nimmt daher alle Vorgänge des Lebens mit großer Ruhe auf und ist schwer aus der Fassung zu bringen. Ruhige Besonnenheit und geduldiges Ausharren sind seine Tugenden, Gleichgültigkeit und Kälte seine Fehler. d) Der Choleriker ist in seinem Gemüte leicht erregbar und tief zugleich, in seinem Streben und Wollen feurig und ausdauernd. Heftigkeit und Leidenschaftlichkeit sind seine Fehler, Gemütstiefe, Thatkraft, Mut und Ausdauer seine Tugenden. Das cholerische Temperament ist das Temperament großer Naturen (etwa eines Luther) und in gewissem Sinne von den vieren das vollkommenste.

Hinsichtlich der Ursachen, in denen das Temperament seine Begründung findet, gilt dasselbe, was oben bezüglich der Individualität überhaupt gesagt wurde. Wie diese, so ist auch das Temperament zum Teil in der ursprünglichen (leiblichen und geistigen) Naturanlage begründet, zum Teil aber entwickelt es sich erst unter der Einwirkung später hinzutretender Einflüsse. Das Temperament ist also, wie die gesamte Individualität, nicht etwas ein für allemal Feststehendes, sondern es ist entwickelungsfähig und veränderlich; deshalb und weil das Temperament selten in einer der oben unterschiedenen Formen rein und unvermischt vorkommt, sondern vielfach von der einen in die andere hinüberspielt, darf die Erziehung in der Praxis von jener Theorie keine zu weit gehende Anwendung machen. Wollte der Erzieher aus systematischer Voreingenommenheit die Naturen der Zöglinge strikte nach jenen vier Kategorien des Temperaments gruppieren und sie dementsprechend behandeln, so würde er mit der Wirklichkeit vielfach in groben Widerspruch geraten und durch widernatürliche Behandlung der Kinder den Erfolg seiner Thätigkeit wesentlich beeinträchtigen.

Für die Erziehungspraxis kommt es weniger darauf an, geschickt zu schematisieren, als vielmehr darauf, jedes einzelne Kind nach seinen wirklichen individuellen Eigentümlichkeiten bis ins einzelne und kleine sorgfältig zu beobachten und dementsprechend zu behandeln. — Wie dies im einzelnen geschehen muß, ist nicht hier, sondern in der Erziehungslehre auszuführen.

---

[1] Diese Unterscheidung war schon im Altertum gebräuchlich; die Bezeichnungen „sanguinisch", „melancholisch" ꝛc. sind hergenommen von gewissen Eigenschaften und Mischungsverhältnissen des Blutes, von welchen man sich damals die seelische Eigenart des Menschen abhängig dachte.

2. **Über Dasein und Wesen der Seele.** Es ist Thatsache der Erfahrung, daß zwischen den Zuständen der Seele und denen des Körpers ein inniges Verhältnis gegenseitiger Abhängigkeit und Wechselwirkung besteht. Lachen, Weinen, Erröten, Erblassen und viele andere Geberden sind unwillkürliche Äußerungen und Wirkungen seelischer Vorgänge; zahlreiche Bewegungen des Körpers sind der Willkür des Geistes unterstellt; heftige Erschütterungen der Seele können Krankheit und Ohnmacht, ja sogar den Tod im Gefolge haben 2c. Umgekehrt ist das Leben der Seele in der mannigfachsten Weise von Vorgängen und Zuständen des Körpers abhängig: Empfindungen können ohne voraufgehende Nervenreize überall nicht entstehen, und wie sie ausfallen, ist — bis zu gewissen Grenzen wenigstens — durch die Beschaffenheit der betreffenden Sinnesorgane und Nerven bedingt. Störungen im Gehirn oder in sonstigen Organen des Körpers können vorübergehende oder dauernde Geistesstörungen im Gefolge haben. Krankheit, zunehmendes Alter, gehemmter oder beschleunigter Blutumlauf, Verdauung und ähnliche Vorgänge üben auf unsere Stimmung, auf unser Gedächtnis, unsere Phantasie 2c. einen weitgehenden Einfluß aus 2c.

Die mannigfache Abhängigkeit des Seelenlebens von den Zuständen des Körpers könnte nun Zweifel erwecken, ob es wirklich ein vom Leibe unterschiedenes selbständiges geistiges Wesen, ob es eine Seele gebe. Vielleicht ist alles geistige Leben, alles Vorstellen, Denken, Fühlen und Begehren nichts anderes, als das Ergebnis gewisser Bewegungen und Wechselwirkungen materieller Elemente, ähnlich wie Licht, Wärme, Elektrizität 2c., und da das Seelenleben in engster Beziehung zu Gehirn und Nerven steht, so sind alle sogenannten seelischen Funktionen vielleicht nichts anderes, als materielle Vorgänge in diesen Organen, in ihnen entstehend, an ihnen haftend und mit ihnen vergehend (Standpunkt des *Materialismus*). Freilich hat die unbefangene Beobachtung des gemeinen Menschenverstandes stets zur entgegengesetzten Ansicht geführt; schon die Thatsache, daß die Sprache aller Völker den Namen einer Seele geschaffen hat, ist genügender Beweis dafür, daß man von jeher an einen besonderen, vom Körper unterschiedenen Träger der geistigen Vorgänge geglaubt hat. Allein nicht immer trifft der gemeine Verstand das Richtige. Sehen wir daher zu, ob die *Wissenschaft* uns Gründe an die Hand giebt, welche uns berechtigen, die Existenz einer Seele zu behaupten.

Räumen wir dem Materialismus einmal die Möglichkeit ein, daß geistige Vorgänge — sagen wir zunächst: die elementaren Vorgänge des Empfindens und Vorstellens — durch bloße Bewegung der Gehirn-Substanz (der Gehirn-Atome) zustandekämen. Würden sich unter dieser Voraussetzung alle Thatsachen des geistigen Lebens widerspruchslos begreifen lassen?

Es sei zunächst erinnert an die Thatsache der *Einheit des Bewußtseins*. Dieselbe besteht darin, daß unser Geist die einzelnen Vorstellungen in *Verbindung* mit einander bringt, sie denkend auf einander bezieht, mit einander vergleicht, von einander unterscheidet 2c. und im Selbstbewußtsein sich selbst als das einheitliche, identische Subjekt des gesamten Bewußtseins auffaßt. Diese Einheit der geistigen Auffassung wäre unerklärlich, wenn das geistige Leben, wie man gemeint hat, in eine Vielheit selbständig nebeneinander herlaufender Funktionen auseinanderfiele; sie begreift sich nur unter der Voraussetzung, daß *eine schlechthin einheitliche geistige*

Funktion vorhanden ist, die in allem Wechsel des Vorstellungsinhalts konstant ein und dieselbe bleibt und eben dadurch jene mannigfachen Zusammenhänge vermittelt, welche wir mit dem Namen der „Einheit des Bewußtseins“ bezeichneten.

Die Voraussetzungen des Materialismus schließen aber jene funktionelle Einheit des Geistes völlig aus. Nach ihm haftet das Bewußtsein an der Gehirn-Substanz als deren Zustand. Die Gehirn-Substanz ist aber keine Einheit, sondern eine Vielheit, ein Aggregat unendlich vieler ganz selbständiger Atome, deren jedes seine eigene Funktion hat. Demnach würde unter dieser Voraussetzung das Bewußtsein in eine Vielheit selbständiger Funktionen auseinanderfallen, die sich mit der thatsächlich gegebenen Einheit desselben schlechterdings nicht vereinigen läßt. Ob man sich die einzelne Vorstellung an dem einzelnen Atom haftend denkt, oder an einem Komplex von Atomen (einer Nervenzelle, einem Nervenganglion, einem ganzen Gehirnlappen 2c.), macht in dieser Beziehung gar keinen wesentlichen Unterschied aus. Immer bleibt es dabei, daß das Bewußtsein auf eine Vielheit diskreter Träger verteilt ist und insofern in keine Einheit zusammengehen kann.

Man hat zwar eingewandt, ebenso wie mehrere räumliche Bewegungen von verschiedener Richtung und Geschwindigkeit unter Umständen zu einer einfachen Bewegung (einer Resultante) zusammengehen könnten, so sei es auch denkbar, daß durch ein Zusammenwirken der vielen einzelnen (vorstellenden) Funktionen der Gehirnatome ein einheitliches Bewußtsein entstehe. Indessen wenn zwei oder mehrere Bewegungen in eine resultierende zusammengehen, so geschieht dies nur unter der Bedingung, daß sich ihnen die Einheit eines Gegenstandes darbietet, auf den sie sich übertragen und in dessen Einheit ihre Unterschiede sich aufheben können. So müßte auch, wenn die Analogie Beweiskraft haben sollte, für die vielen Funktionen der Gehirnatome ein solches einheitliches Subjekt nachgewiesen werden, auf welches übergehend sie in die Einheit eines Bewußtseins zusammenfließen könnten. Und zwar ein völlig einfaches und unteilbares Subjekt müßte es sein, da, wie gezeigt, jede aus Teilen zusammengesetzte Substanz — heiße sie Zelle oder Ganglion oder sonstwie — zu einer wirklich einheitlichen Funktion untauglich ist. Der Materialismus hat einen solchen unteilbaren Sammelpunkt der geistigen Vorgänge nicht nur thatsächlich nicht nachgewiesen, sondern er muß auch grundsätzlich auf jeden derartigen Versuch verzichten, weil er damit sich selbst aufgeben würde.

Der Vergleich mit physikalischen Bewegungen ist aber auch aus einem anderen Grunde ganz unzutreffend. Verschiedene Bewegungen nämlich, wenn sie in eine resultierende zusammengehen, büßen dabei ihre anfänglichen Unterschiede ein, verschmelzen zu einer mittleren. Ebenso müßten, wenn wirklich das Vorstellen, wie der Materialismus meint, nur eine Art Bewegung wäre und die Einheit des Vorstellens nach Analogie der physikalischen Resultantenbildung zustande käme, bei der Zusammenfassung der Vorstellungen deren anfängliche Unterschiede auch zu einem mittleren Zustande verschmelzen, etwa die Vorstellungen (Empfindungen) des Roten und Blauen zu der mittleren Vorstellung (Empfindung) des Violetten, oder die Vorstellungen von Freude und Schmerz zu der mittleren eines gleichgültigen Zustandes 2c. Dem ist aber in der That gar nicht so. So sehr der Geist in seiner

Funktion sich als strengste Einheit erweist, so sorgfältig hält er andrerseits doch die Gegensätze und Unterschiede des vorgestellten Inhalts auseinander und ist sich derselben klar bewußt. Gerade hierin zeigt sich die Einheit des geistigen Geschehens als eine ganz einzigartige, mit jeder Art mechanischer Einheiten-Bildung ganz unvergleichbar.

Auch die Berufung auf die mannigfachen Verbindungen, welche zwischen den einzelnen Gehirnelementen (Hirnzellen, Hirnganglien ꝛc.) durch zuleitende Nervenfasern thatsächlich hergestellt sind, nützt dem Materialismus nichts. Zugegeben auch, die Hirnzellen wären die Erzeuger und Träger der Vorstellungen, und die verbindenden Nervenfasern vermittelten eine Kommunikation derselben: dann wäre damit immerhin für ein mechanisches Neben- und Nacheinander der Vorstellungen in unserem Bewußtsein eine notdürftige Erklärung gegeben, aber weiter auch nichts. Sobald wir zu dem einfachsten Denkakte fortschreiten, läßt uns die Physiologie völlig im Stich. Wenn ich die beiden Vorstellungsinhalte a und b denkend mit einander vergleiche und zu dem Resultate komme, daß a größer ist als b, so mag immerhin diesem Denkakte der physiologische Vorgang zu Grunde liegen bzw. zur Seite gehen, daß von der Zelle a durch Vermittelung der Nervenfaser c eine nervöse Erregung auf Zelle b übergeht, und es mag in Folge davon gleichzeitig mit der Vorstellung a die Vorstellung b bewußt werden; aber von diesem bloßen Nebeneinander oder Nacheinander der Vorstellungen ist himmelweit verschieden der logische Vergleich, der die beiden Vorstellungen in ein einheitliches Bewußtsein zusammenfaßt und sie doch auch wieder von einander unterscheidet und ihres Gegensatzes oder ihrer sonstigen logischen Beziehungen sich bewußt wird. Dieser Akt des denkenden Beziehens findet in den nebenlaufenden physiologischen Vorgängen so gar keine Analogie, ist überhaupt etwas mit allen mechanischen Vorgängen des materiellen Geschehens so gänzlich Unvergleichbares, daß es geradezu absurd ist, hier das Eingreifen einer geistigen Kausalität leugnen und alles aus materiellen Bedingungen begreifen zu wollen. Das Gleiche ließe sich unschwer in Beziehung auf viele andere geistige Vorgänge nachweisen.

Unter den Voraussetzungen des Materialismus erscheinen gewisse Thatsachen des geistigen Lebens auch mit dem Stoffwechsel des menschlichen Körpers unvereinbar. Dieser Stoffwechsel besteht bekanntlich darin, daß fortwährend Bestandteile des Körpers verbraucht und — in Form von Kohlensäure, Schweiß, Urin ꝛc. — ausgeschieden werden, während die verbrauchten Teile auf dem Wege des Ernährungs- und Atmungsprozesses beständig durch neue ersetzt werden. Innerhalb eines Zeitraumes von 6—8 Jahren wird auf diese Weise die gesamte Körpermaterie umgesetzt, natürlich auch die des Gehirns, wo der Stoffwechsel sogar besonders lebhaft vor sich gehen soll. Haftete nun, wie der Materialismus meint, das Bewußtsein an der Gehirnsubstanz, und wäre also z. B. die bestimmte Vorstellung a ein Zustand des Gehirnatoms oder des Atomkomplexes α, dann würde (unter den materialistischen Voraussetzungen) durch den Stoffwechsel zwar nicht dies unmöglich gemacht werden, daß die neu eintretenden Atome eine der früheren Vorstellung a gleiche Vorstellung hervorbrächten, wohl aber dies, daß die neue Vorstellung — wie es doch in jedem Akte der Erinnerung thatsächlich geschieht — als dieselbe von früher wiedererkannt wird; denn von der früheren Vorstellung weiß die neue Substanz nichts

und kann sie schlechterdings nichts wissen, weil jene Vorstellung nicht die ihrige, sondern der Zustand einer ganz anderen Substanz war, die gar nicht mehr vorhanden ist. Was in dieser Beziehung von dem einfachen Erinnerungsakte gilt, findet nur in gesteigertem Maße seine Anwendung auf die höheren und verwickelteren Formen des Identitätsbewußtseins, auf die wir hier nicht einzugehen brauchen.

Die Gehirn-Materie in der Weise des Materialismus als die unmittelbare Erzeugerin und Trägerin des Bewußtseins anzusehen, verbietet sich endlich auch aus dem Grunde, weil das Gehirn in seinen beiden Hemisphären eine durchgehende Doppelheit seiner Einrichtungen und Vorgänge aufweist. Wenn letzteren wirklich die psychischen Vorgänge unmittelbar entsprächen, so müßten auch diese in dem Bewußtsein allemal doppelt vertreten sein, was in Wirklichkeit natürlich nicht der Fall ist.

Den bisherigen Ausführungen lag die Einräumung zu Grunde, es sei denkbar, daß aus rein materiellen Vorgängen in der Hirnsubstanz wenigstens die elementaren Geisteszustände des Empfindens und Vorstellens entstehen könnten. Wir haben uns überzeugt, daß, selbst wenn dies zugestanden wird, die Psychologie des Materialismus gleichwohl auf Schritt und Tritt mit den Thatsachen des geistigen Lebens in Widerspruch gerät. Wie steht es nun aber um jenes Zugeständnis selbst? Darf es wirklich aufrecht erhalten werden? Vergleichen wir die geistigen Zustände des Empfindens und Vorstellens einerseits mit den materiellen Vorgängen, auf welche sie der Materialismus zurückführt, andrerseits: was ergiebt sich dann? Nicht bloß überhaupt eine Verschiedenheit, sondern eine Unvergleichbarkeit so absoluter Natur, daß es durchaus unmöglich ist, das eine aus dem anderen ohne Rest zu erklären[1]). Die physiologischen Vorgänge in der Hirnsubstanz, im Sinne

[1]) „Alles, was den materiellen Bestandteilen der äußeren Natur oder denen unseres eigenen Körpers begegnet, ist völlig unvergleichbar mit der eigentümlichen Natur der geistigen Zustände, die wir thatsächlich auf sie folgen sehen und irrtümlich aus ihnen entstehen zu sehen glauben. Keine vergleichende Zergliederung wird jemals in der chemischen Zusammensetzung eines Nerven, in der Aufspannung, in der Lagerungsweise und Beweglichkeit seiner kleinsten Teilchen den Grund entdecken, warum eine Schallwelle, die ihn mit ihren Nachwirkungen erreicht, in ihm mehr als eine Änderung seiner physischen Zustände hervorrufen sollte. Wie weit wir auch den eindringenden Sinnesreiz durch den Nerven verfolgen, wie vielfach wir ihn seine Form ändern und sich in immer feinere und zartere Bewegungen umgestalten lassen: nie werden wir nachweisen können, daß es von selbst in der Natur irgend einer so erzeugten Bewegung liege, als Bewegung aufzuhören und als Empfindung wiedergeboren zu werden. Immer bleibt der Sprung zwischen den letzten Zuständen der materiellen Elemente, die wir erreichen können, und zwischen dem ersten Aufgehen der Empfindung gleich groß, und kaum wird jemand die Hoffnung nähren, daß eine ausgebildetere Wissenschaft einen geheimnisvollen Übergang da finden werde, wo mit der einfachsten Klarheit die Unmöglichkeit jedes stetigen Übergehens sich uns aufdrängt. Auf der Anerkennung dieser völligen Unvergleichbarkeit aller physischen Vorgänge mit den Ereignissen des Bewußtseins hat von jeher die Überzeugung von der Notwendigkeit geruht, eine eigentümliche Grundlage für die Erklärung des Seelenlebens zu suchen!" Lotze. „Die astronomische (denkbar genaueste) Kenntnis des Gehirns, die höchste, die wir erlangen können, enthüllt uns darin nichts als bewegte Materie. Durch keine zu ersinnende Anordnung und Bewegung materieller Teilchen aber läßt sich eine Brücke ins Reich des Bewußtseins schlagen . . . Welche denkbare Verbindung besteht zwischen bestimmten Bewegungen bestimmter Atome in meinem Gehirn einerseits und andererseits den für mich ursprünglichen, nicht weiter definierbaren, nicht wegzuleugnenden Thatsachen: ich fühle Schmerz, fühle Lust, schmecke Süßes, rieche Rosenduft, höre Orgelton, sehe Rot, und der ebenso unmittelbar

des Materialismus gedeutet, sind nichts anderes als so oder so geartete Bewegung materieller Stoffteilchen; das Empfinden dagegen ist ein rein innerlicher, immaterieller Vorgang, der weder mit dem Stoff noch mit dessen räumlicher Bewegung irgend etwas gemein hat. Mögen daher die körperlichen Vorgänge im Gehirn immerhin als die veranlassende Bedingung angesehen werden, an welche das Hervortreten des Geistigen mit Notwendigkeit geknüpft ist, und mag auch sonst der Zusammenhang des einen mit dem anderen ein noch so inniger sein: auf jeden Fall ist es gänzlich unstatthaft, in den körperlichen Vorgängen die ausreichende Entstehungsursache der geistigen zu erblicken. Die Grundverschiedenheit ihrer Natur zwingt mit unerbittlicher Logik, für die Entstehung des geistigen Geschehens eine besondere, von der Materie verschiedene, geistig geartete Ursache vorauszusetzen. Wir nennen sie: Seele.

Auf die Frage, was nun diese Seele ihrer wahren Natur nach sei, welches die bleibenden, in allem Wechsel der Zustände beharrenden Grundzüge und Grundbestimmungen ihres Wesens seien, wird eine erschöpfende Antwort niemals gegeben werden können, denn eben nur jene wechselnden Zustände und Äußerungen ihres Wesens sind uns bekannt, und nur bis zu gewissen Grenzen können wir daraus auf dieses zurückschließen. Was wir auf Grund der geistigen Thatsachen jedenfalls als unveräußerliches Attribut der Seele fordern müssen, ist neben der Geistigkeit ihrer Natur vor allem die völlig unteilbare, mit sich identische Einheit ihres Wesens: eine Einheit, die zwar in verschiedenen Formen sich äußert und weder eine Vielheit von Fähigkeiten noch die Möglichkeit einer Veränderung und Entwickelung ausschließt, doch aber nur deshalb in aller Vielheit und allem Wechsel des geistigen Lebens den Zusammenhang mit sich selbst nicht verliert, weil sie eben ihrem Wesen nach eine wahre Einheit ist. Freilich wie diese Einheit im letzten Grunde zu denken ist, ob in der Form einer einfachen Seelen-Substanz (im Sinne Herbarts), oder als bloß aktuelle Einheit der Geistes-Funktion (im Sinne Lotzes), oder in irgend einer anderen Form, für die unsere Erfahrung vielleicht gar kein Beispiel und unsere Sprache keinen Ausdruck mehr besitzt: darüber wird unser Denken kaum eine letzte Entscheidung treffen können, ohne sich in Widersprüche zu verwickeln. Es ist nun einmal dem menschlichen Verstande nicht beschieden, dem Seienden bis auf den Grund zu sehen; es sind ihm Grenzen gezogen, jenseits deren seine Gesetze und Formeln nicht mehr ausreichen, die Fülle des Seins zu begreifen, und die er deshalb niemals ungestraft überschreitet. Das gilt nicht nur hinsichtlich der Seelenfrage, das gilt hinsichtlich alles Seins und Wirkens überhaupt: eine Überzeugung, die sich allen ernsten Forschern um so mehr aufdrängt, je tiefer sie in das Wesen der Dinge einzudringen versuchen.

daraus fließenden Gewißheit: also bin ich. Es ist eben durchaus und für immer unbegreiflich, daß es einer Anzahl von Kohlenstoff-, Wasserstoff-, Stickstoff-, Sauerstoff- 2c. Atomen nicht sollte gleichgültig sein, wie sie liegen und sich bewegen, wie sie lagen und sich bewegten, wie sie liegen und sich bewegen werden. Es ist in keiner Weise einzusehen, wie aus ihrem Zusammenwirken Bewußtsein entstehen könnte. Sollte ihre Lagerungs- und Bewegungsweise ihnen nicht gleichgültig sein, so müßte man sie sich nach Art der Monaden (Leibnitzens) schon einzeln mit Bewußtsein ausgestattet denken. Weder wäre damit das Bewußtsein überhaupt erklärt, noch für die Erklärung des einheitlichen Bewußtseins des Individuums das Mindeste gewonnen." Emil du Bois-Reymond.

Dritter Hauptteil. Erziehungslehre.

A. Lehre von der leiblichen Erziehung.

Die Lehre von der leiblichen Erziehung gründet sich auf die Lehre vom menschlichen Leibe (Somatologie). Diese ist ein Zweig der Naturwissenschaft und darf somit aus dem naturkundlichen Unterrichte als bekannt vorausgesetzt werden.

Eine sorgfältige Überwachung, Pflege und Ausbildung des Leibes gehört zu den Aufgaben der Erziehung nicht bloß deshalb, weil Gesundheit und Rüstigkeit des Körpers an und für sich ein wertvolles Gut ist, sondern vor allem der innigen Wechselbeziehung wegen, in welcher mit dem leiblichen Leben das der Seele sich befindet. Einmal nämlich übt der Leib als Wohnstätte und ständiger Begleiter der Seele auf die Entwickelung und das Befinden der letzteren seinerseits den mannigfachsten und weitgehendsten Einfluß aus; andrerseits ist er selbst der Herrschaft des Geistes unterstellt und von den Einwirkungen desselben vielfach abhängig. Daraus ergiebt sich für die leibliche Erziehung eine zweifache Aufgabe, nämlich:

1. soll sie allen nachteiligen Einwirkungen des leiblichen Lebens auf dasjenige der Seele vorbeugen und
2. soll sie Sorge tragen, daß sich der Leib zu einem geschickten Werkzeuge und gehorsamen Diener der Seele gestalte.

Ersteres erreicht sie vorwiegend durch Pflege der leiblichen Gesundheit, letzteres durch Übung und Ausbildung der leiblichen Kräfte.

Mit Rücksicht hierauf kann die Lehre von der leiblichen Erziehung eingeteilt werden in

1. Lehre von der Pflege des Leibes oder „Diätetik“[1]) und
2. Lehre von der Ausbildung des Leibes oder „Gymnastik“[2]).

Die gymnastische Ausbildung des Körpers fällt für die Schule mit dem Turnen zusammen. Nähere Anweisung hierüber hat die Methodik des Turnunterrichts zu erteilen, auf welche deshalb hier verwiesen werden muß.

Die leibliche Pflege ist hauptsächlich Sache der Familienerziehung; nur in vereinzelten Beziehungen ist der Schule ein direkter Einfluß auf

---

[1]) „Diätetik“ von „Diät“ (griechisch „Diaita“) = Lebensweise.

[2]) Von dem griech. Zeitwort „gymnazein“ = Leibesübungen nackt anstellen lassen, körperlich geschickt machen.

die Gesundheitspflege der Schulkinder verstattet. Wenn sonach auch eine eingehende Behandlung der Diätetik nicht in dem Zwecke dieses Buches liegt, so dürfen doch wenigstens die hauptsächlichsten diätetischen Regeln hier nicht unberücksichtigt bleiben, da hierüber auch der Lehrer, als Freund und Ratgeber seiner Schulkinder und ihrer Eltern, sowie als Erziehungskundiger überhaupt, ein Urteil haben muß.

Die hauptsächlichsten Regeln der Diätetik.

Die Gesundheit des menschlichen Körpers beruht auf dem normalen Verlaufe seines Stoffwechsels, welcher bekanntlich darin besteht, daß in allen Organen des Körpers fortwährend neue Bestandteile (Zellen, Gewebe) sich bilden und die älteren absterben und ausgestoßen werden. Körperliche Krankheiten sind nichts anders, als vorübergehende oder dauernde Störungen des Stoffwechsels. Für ein normales Vonstattengehen des Stoffwechsels Sorge zu tragen, ist deshalb die wichtigste Aufgabe der Diätetik. Zu dem Ende hat sie insonderheit zu berücksichtigen:

1. die Ernährung des Körpers. Der wichtigste Faktor des Stoffwechsels ist das Blut, welches sowohl die zur Neubildung der Gewebe erforderlichen Stoffe allen Teilen des Körpers zuführt, als auch die Entfernung der verbrauchten Gewebebestandteile (durch Vermittlung der Haut, Leber, Lungen und Nieren) besorgt. Da das Blut aus der Nahrung gewonnen wird — indem diese im Magen und Darmkanal verdaut und, nach Ausscheidung der unbrauchbaren Bestandteile, als Speisesaft (durch die Saugadern) in den Blutkreislauf übergeführt wird — so ist für die Unterhaltung eines regelmäßigen Stoffwechsels die Nahrung von der größten Bedeutung.

Die Hauptregeln, welche hinsichtlich der Ernährung die Diätetik zu beachten hat, sind folgende:

a) Man gebe dem Kinde möglichst nahrhafte Nahrung. Ein Nahrungsmittel ist um so nahrhafter, je mehr es solche Stoffe enthält, aus denen unser Organismus zusammengesetzt ist (Wasser, Eiweißstoffe, Fette, Salze, Eisen). Das nahrhafteste aller Nahrungsmittel ist die Milch, denn sie enthält alle jene Stoffe. Demnächst sind Fleisch, Eier, Mehlspeisen und Hülsenfrüchte besonders nahrhaft; Kartoffeln, Obst und Gemüse haben geringeren Nahrungswert.

b) Man gebe die richtige Menge Nahrung, nicht zu wenig und nicht zu viel. Die Menge der Nahrung richte sich nach dem individuellen Bedürfnis des Körpers. Das Kind bedarf öfter Speise als der Erwachsene, aber nicht so viel auf einmal.

c) Man wähle die Nahrung so, daß die verschiedenen Nährstoffe in den angemessenen Mengeverhältnissen darin enthalten sind. In dem einen Nahrungsmittel fehlt bzw. überwiegt dieser, in dem anderen jener Nährstoff; darum ist eine möglichst gemischte Kost wünschenswert. Da der Körper zum größeren Teile aus Flüssigem besteht und daher viele flüssige Nahrung bedarf, so versäume man nicht, neben der festen Speise ausreichend Getränke zu verabreichen (für Kinder Wasser, Milch, leichtes Bier). Auch sind die Speisen gehörig zu fetten und zu salzen.

d) Man verhüte den Genuß schädlicher Stoffe. Kindern sind z. B. starke Spirituosen und reizende Gewürze, besonders in größeren Quantitäten genossen, durchaus unzuträglich.

e) Man sorge für gehörige Verdauung. Zu dem Ende berücksichtige man die Entwickelungsstufe des Kindes und biete stets solche Nahrung, welche der jeweiligen Leistungsfähigkeit der Verdauungsorgane entspricht. Von kleinen Kindern wird Milch am leichtesten verdaut. Von der Milch gehe man ganz allmählich (mit Fleischbrühe, weichem Ei und leichten Mehlspeisen) zu schwererer Nahrung über. Alle feste Speise werde, ehe sie in den Magen gelangt, gehörig zerkleinert (zerschnitten und zerkaut) und zu dem Zwecke möglichst langsam genossen. Man hüte den Magen vor Überladung, besonders mit schwer verdaulichen Speisen. Zur Vermehrung der Verdauungssäfte gewähre man reichliches Getränk und würze die Speisen mit gelinden Reizmitteln. Man verschaffe dem Körper gehörige Bewegung, doch meide man unmittelbar vor und nach dem Essen körperliche (sowie auch geistige) Anstrengung. Man bewahre den Leib vor Verstopfung, vor Beengung (durch Krummsitzen und enge Kleidung) und Erkältung. Endlich gewöhne man das Kind an Regelmäßigkeit im Essen, was auch aus sittlichen und ästhetischen Gründen gefordert werden muß.

2. **Luft und Atmung.** Durch den Atmungsprozeß wird beständig (schädliche) Kohlensäure aus dem Blutstrome ausgeschieden und Sauerstoff demselben zugeführt. Durch die Verbindung, welche der Sauerstoff sowohl mit den bereits verbrauchten Gewebebestandteilen als mit den aus dem Speisesaft neu gewonnenen Substanzen des Blutes eingeht, werden jene zur Ausscheidung aus dem Körper, diese zur Neubildung von Geweben geeignet gemacht. Es ist sonach für die Unterhaltung und den normalen Verlauf des Stoffwechsels auch Luft und Atmung von der größten Bedeutung. Deshalb sorge der Erzieher

a) für gesunde Luft. Die Luft ist gesund, wenn sie das nötige Quantum Sauerstoff enthält und von schädlichen Beimischungen (Rauch, Staub, Kohlensäure 2c.) möglichst frei ist. Namentlich von Kohlensäure ist die Luft rein zu halten. Da Kohlensäure ausgeatmet wird und sich deshalb in geschlossenen Räumen, wo viele Menschen beisammen sind, in größerer Menge anhäuft, so müssen Wohn-, Schlaf- und Schulzimmer möglichst geräumig sein und häufig gelüftet werden. Am reinsten ist die Luft im Freien, daher möglichst viel Aufenthalt im Freien im Interesse der Gesundheit zu wünschen ist.

b) für normales Vonstattengehen des Atmungsprozesses. Damit die schlechte Luft aus allen Teilen der Lunge gehörig herausgeschafft und das genügende Quantum Sauerstoff in den Blutstrom hineingeschafft werden kann, ist ein kräftiges Atmen (in tiefen, vollen Zügen) erforderlich. Bei angemessener Körperbewegung ergiebt sich dasselbe von selbst; dagegen wird durch vieles Sitzen (namentlich in gebückter Haltung) das Atmen in schädlicher Weise beeinträchtigt.

c) für gesunde Atmungsorgane. Durch beengende Kleidung, schlechte (krumme) Körperhaltung und gehemmtes Atmen (bei mangelnder Körperbewegung) wird die Entwicklung des Brustkastens bzw. der Lungen beeinträchtigt. Welche Regeln ergeben sich daraus? Um die Lungen vor

Erkrankung zu schützen, vermeide man schlechte Luft, sowie plötzlichen Wechsel kalter und warmer Luft. Da die Luft in der Nase vorgewärmt wird, so atme man — namentlich bei kalter Witterung — durch die Nase. „Geschlossener Mund erhält gesund."

3. Cirkulation und Reinigung des Blutes. Um die zur Bildung neuer Gewebe tauglichen Substanzen des Blutes nach allen Teilen des Körpers hin- und die abgestorbenen Gewebebestandteile von da wieder fortzuschaffen, muß der Blutkreislauf stets in gehörigem Gange erhalten werden. Zu dem Zweck sorge die Erziehung:

a) für Gesunderhaltung des Herzens, als der Haupttriebfeder des Blutkreislaufes. Alles, was übermäßiges Herzklopfen verursacht (körperliche Überanstrengung, heftige Gemütsbewegungen, Schreck 2c.), ist möglichst zu meiden, weil dadurch leicht Herzvergrößerung und andere Herzleiden entstehen können;

b) für kräftige, tiefe Atemholung, wodurch das Blut kräftiger in die Lungen hineingezogen und aus denselben entfernt wird;

c) für ausreichende körperliche Bewegung überhaupt.

Damit die verbrauchten Bestandteile des Blutes aus dem Blutstrom gehörig austreten können und auf diese Weise das Blut rein erhalten werde, ist — außer einer gehörigen Cirkulation des Blutes — vor allem ein normales Funktionieren der Blutreinigungsapparate (Haut, Leber, Lungen, Nieren) erforderlich. Namentlich bedarf die Haut, deren Ausdünstung und Schweißabsonderung zur Reinigung des Blutes vorzüglich beiträgt, eine sorgfältige Pflege. Um die Hautthätigkeit gehörig in Gang zu halten, sind fleißige Körperbewegung, reinliche und bequeme Kleidung, sowie oftmaliges Reinigen der Haut (durch Waschen, Abreiben und Baden) die geeignetsten Mittel.

Zur Abhärtung der Haut gegen Witterungseinflüsse sind kalte Bäder besonders geeignet; doch beginne man mit ihnen nicht zu früh (nicht vor dem fünften Lebensjahre) und gehe dann allmählich von warmen zu kalten Bädern über.

4. Die Erwärmung des Körpers. Zur Unterhaltung des Stoffwechsels, namentlich zur Neubildung der Zellen (aus der Ernährungsflüssigkeit des Blutes), ist ein bestimmter Grad körperlicher Wärme nötig. Nun erzeugt zwar unser Körper selbst fortwährend ein an und für sich ausreichendes Wärmequantum[1]); da dasselbe jedoch durch äußere Einflüsse, besonders durch die Temperatur der uns umgebenden Luft, erheblich abgeändert werden kann, so ist es Aufgabe der Diätetik, für eine normale Erwärmung des Körpers von außen her Sorge zu tragen. Sie halte deshalb:

a) auf einen angemessenen Wärmegrad in Wohn- und Schlafräumen. Dort genügt eine Wärme von ca. 14 ° Réaumur; hier sollte die Temperatur nicht mehr als 10 ° R. betragen. Übermäßige Stubenwärme erschlafft den Körper.

b) auf zweckmäßige Bekleidung des Körpers.

Man berücksichtige bei der Wahl der Kleider in erster Linie ihre

---

[1]) hauptsächlich infolge der Verbrennung von Blutsubstanzen durch Hinzutritt von Sauerstoff.

Wärmeleitungsfähigkeit. Je schlechter ein Stoff die Wärme leitet, desto weniger entzieht er dem Körper seine Eigenwärme und läßt er äußere Kälte durch, und umgekehrt. Wollene Stoffe leiten die Wärme schlechter als leinene, halten daher den Körper wärmer als letztere. Die Kleidung sei dem Lebensalter angemessen; kleine Kinder bedürfen mehr Wärme als ältere, sind daher auch wärmer zu kleiden. Desgleichen richte sich die Kleidung nach der Jahreszeit; sie sei im Sommer leichter und kühler als im Winter.

Durchnäßte Kleider, zumal leinene, lasse man sofort ablegen, da sie dem Körper seine Eigenwärme zu schnell entziehen und somit leicht Erkältung veranlassen. Unter den verschiedenen Körperteilen sind namentlich die Füße, der Unterleib und die Achselhöhlen (welche besonders viel Schweiß absondern) vor Erkältung zu schützen und somit warm zu kleiden. Dagegen ist warme Kopfbedeckung und Umhüllung des Halses (zumal im Wohnzimmer) zu meiden. Daß die Kleidung möglichst bequem und reinlich sein soll, ist oben bereits aus anderweitigen Gründen gefordert.

5. **Bewegung und Ruhe des Körpers.** Fleißige und zweckmäßige Bewegung des Körpers ist zur Erhaltung seiner Gesundheit durchaus notwendig; sie befördert Appetit, Verdauung, Atmen und Schlaf, hält den Blutumlauf gehörig im Gange, begünstigt das Abstoßen der verbrauchten Gewebebestandteile und macht den Körper kräftig und ausdauernd. Außerdem ist sie auch von sittlicher Bedeutung, denn sie erhöht die Frische und Energie des Geistes und ist ein kräftiges Schutzmittel gegen Schlaffheit und Sinnlichkeit. Darum ist es heilige Pflicht des Erziehers, für ausreichende körperliche Bewegung (fleißiges Turnen, passende Spiele im Freien, Ausflüge, Gartenarbeiten 2c.) Sorge zu tragen. Natürlich ist, wie überall so auch hier, ein verständiges Maß inne zu halten. Man überanstrenge den Körper nicht und gönne ihm nach dem Thätigsein auch die nötige Erholung und Ruhe, welche er — namentlich zur Neubildung seiner Gewebe — durchaus bedarf. Am gründlichsten ruht der Körper im Schlafe, welchem daher die Diätetik besondere Aufmerksamkeit zu widmen hat. Hinsichtlich des Schlafs sind folgende Regeln zu beachten:

a) Man gestatte dem Kinde die nötige Zeit zum Schlafen. Für Kinder von 6—14 Jahren sind im Durchschnitt ca. 10 Stunden Schlaf erforderlich.

b) Das Maß des Schlafes richte sich sowohl nach der Altersstufe als nach dem individuellen Befinden des Kindes. Das jüngere Kind bedarf mehr Schlaf als das ältere; schwächliche, blutarme, nervöse Kinder mehr als völlig gesunde.

c) Der Schlaf sei möglichst ruhig und tief. Deshalb meide man unmittelbar vor dem Schlafengehen aufregende Beschäftigungen und Gedanken, sowie schwer verdauliche Mahlzeiten, entferne während des Schlafs alles störende Geräusch, halte in den Schlafräumen auf die nötige Dunkelheit, mäßige Temperatur und reine Luft und sorge für ein zweckmäßiges Nachtlager (gehörig geräumig, nicht zu weich und warm).

Bezüglich der diätetischen Behandlung der einzelnen Körperorgane kann Näheres hier nicht mitgeteilt werden; nur noch einige Schlußbemerkungen

über die Behandlung der Nerven und Sinnesorgane, weil diese mit dem Seelenleben in ganz besonders naher Beziehung stehen.

1. Die Nerven. Die Nerven (des animalen Nervensystems) sind die innigsten Begleiter und die unmittelbarsten Diener des seelischen Lebens; sie bei normaler Funktion zu erhalten und vor krankhaften Störungen zu schützen, ist daher eine der wichtigsten Aufgaben der leiblichen Erziehung. Zu dem Ende beachte der Erzieher folgende Winke:

a) Es werde für gehörige Ernährung der Nervensubstanz Sorge getragen. Auch die Nervensubstanz ist einem beständigen Stoffwechsel unterworfen, und kann die Neubildung derselben nur dann normal vonstatten gehen, wenn ihr beständig ein ausreichendes Quantum guten, reinen Blutes zugeführt wird. Gesunde Nahrung, kräftige, tiefe Atmung in reiner Luft, gehörige Reinigung und Cirkulation des Blutes ist also auch hier von der größten Wichtigkeit.

b) Man halte Maß im geistigen Arbeiten. Alle Geistesarbeit wird von materiellen Vorgängen in den Nerven des Gehirns begleitet, bedingt also gleichzeitig körperliche Anstrengung der Nerven. Wird diese Anstrengung übermäßig ausgedehnt, so wird der normale Stoffwechsel der Nervensubstanz gestört, und es tritt Erschlaffung oder Erkrankung der Nerven ein. Am wenigsten kann das weiche und zarte Gehirn des Kindes Überanstrengung vertragen. Daher mute man dem Kinde nicht zu viel Geistesarbeit zu und lasse dieselbe mit Erholung und Ruhe gehörig wechseln. Im Unterrichte beobachte man eine gewisse Abwechselung zwischen anstrengenden und ausspannenden Lektionen und gestatte zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden die nötige Zeit zur Erfrischung. Insonderheit vergönne man dem Kinde ausreichende Zeit zum Schlafen, denn im Schlafe ruhen und restaurieren sich die Nerven am gründlichsten.

c) Man vermeide jede Überreizung und Erschütterung des Nervensystems. Heftige Gemütserregungen, übermäßiger Blutandrang zum Gehirn (etwa durch körperliche Überanstrengung oder Genuß von erhitzenden Getränken), plötzliches Aufrütteln aus dem Schlafe, heftige Schläge an den Kopf ꝛc. haben leicht vorübergehende oder dauernde Störungen im Nervensystem zur Folge.

d) Man schütze den Kopf vor übermäßiger Kälte und Hitze, wodurch Hirn- und Hirnhautkrankheiten hervorgerufen werden können.

2. Die Sinnesorgane. Als allgemeine Regeln für die diätetische Behandlung der Sinnesorgane merke der Erzieher:

a) Die Sinnesorgane sind gehörig rein zu halten.

b) Die Sinnesorgane sind vor äußeren Verletzungen zu schützen.

c) Alle Überreizungen der Sinnesnerven sind zu meiden.

d) Ein und derselbe Sinn werde nicht zu lange in angespannter Thätigkeit gehalten.

Besondere Aufmerksamkeit erfordert das **Auge**, als das wichtigste aller Sinnesorgane. Schon die Behandlung der Neugeborenen hat hierauf Rücksicht zu nehmen. Die Augen des neugeborenen Kindes sind gehörig zu reinigen (mit einem weichen, in lauwarmes, reines Wasser getauchten Leinwandläppchen) und vor allen grellen Lichteindrücken sorgfältig zu schützen.

Auch in dem späteren Kindheitsalter ist grelles Licht, sowie schneller Wechsel zwischen Hell und Dunkel, möglichst zu meiden. Gegen das Sonnenlicht sind die Augen durch einen Hut mit breitem Rande oder eine Mütze mit großem Schirm gehörig zu schützen. Beim Schlafe, sowie beim Erwachen dürfen die Augen nicht durch helles Licht getroffen werden.

Ganz besonders ist während der Schulzeit für Erhaltung gesunder Augen Sorge zu tragen; denn die Schularbeiten stellen gerade an das Auge die weitgehendsten Forderungen. Folgende Regeln mögen von Eltern und Lehrern beherzigt werden:

a) Arbeiten, welche das Auge anstrengen (Lesen, Schreiben, Zeichnen rc.), lasse man nur bei ausreichendem Lichte ausführen. In halbdunklen Räumen oder zur Zeit der Dämmerung sei das Auge niemals angestrengt thätig. Schul- und Arbeitsräume seien mit Tageslicht bzw. Lampenschein ausreichend erhellt.

b) Das Licht, bei welchem gearbeitet wird, sei nicht zu grell. Wenn das Schul- oder Arbeitszimmer nach der Sonnenseite liegt, müssen die Sonnenstrahlen durch Rouleaux (am besten von grauer Leinewand) abgehalten werden. Künstliches Licht ist mit Cylinder und geschlossener Kuppel bzw. Lichtschirm zu versehen.

c) Das Licht sei möglichst einfach, beständig und gleichmäßig (nicht von mehreren Richtungen zugleich einfallend, nicht flackernd, nicht ungleich verteilt und mehrfach gebrochen).

d) Um Kurzsichtigkeit zu verhindern, halte man darauf, daß die Kinder (beim Lesen, Schreiben, Zeichnen rc.) den Kopf nicht zu weit vorneigen. Damit das Auge von dem Gegenstande, auf welchen es zu richten ist (Buch, Schreib- und Zeichenheft rc.), stets in der richtigen Entfernung gehalten werden könne (mindestens 30 Centimeter), müssen Bänke und Pulte der Größe der Kinder angemessen sein.

e) Die Gegenstände, welche das Kind ins Auge zu fassen hat, seien möglichst groß und deutlich. (Großer Druck, große Schrift rc.)

f) Man halte das Auge nicht zu lange in angespannter Thätigkeit und beobachte deshalb einen zweckmäßigen Wechsel in der Beschäftigung des Kindes.

B. Erziehungslehre im engeren Sinne. Lehre von der religiös-sittlichen Bildung.

Die Erziehung im engeren Sinne hat die Aufgabe, den Zögling zu einem religiös-sittlichen Charakter heranzubilden. Religiosität und Sittlichkeit sind dem Begriff nach nicht gleichbedeutend, hängen aber gleichwohl auf das engste zusammen. Sittlichkeit ist freibewußte Übereinstimmung des menschlichen Wollens und Handelns mit dem göttlichen Sittengesetz, Religiosität (Frömmigkeit, Glaube) ist Gemeinschaft des Menschen mit Gott, Dahingabe des ganzen Selbst an Gott. Wahre Religiosität führt

mit innerer Notwendigkeit allemal auch zu wahrer Sittlichkeit, denn wer sich wirklich ganz seinem Gotte hingiebt, der stellt eben damit selbstredend auch sein Wollen und Handeln in den Dienst des Guten, dessen Inbegriff Gott selber ist. Sittlichkeit ist bis zu gewissen Grenzen zwar auch ohne Religion denkbar; zur wahren christlichen Vollkommenheit aber kann sie sich nur entwickeln auf dem Boden der Religion, denn erst durch den heiligenden Einfluß des göttlichen Geistes, wie sich derselbe in dem Gemeinschaftsleben mit Gott geltend macht, wird der Wille des Menschen wahrhaft frei und zum Guten tüchtig. Für die Erziehung folgt daraus, daß der religiösen Bildung stets die größte Bedeutung beizumessen ist; in der Schule wird deshalb der Religionsunterricht in den Vordergrund zu stellen sein.

Außer und neben dieser specifisch religiösen Bildung, welche das Kind direkt dem Einfluß des göttlichen Geistes und Wortes unterstellt, bedarf es aber auch noch einer besonderen sittlichen Bildung, welche unter Anwendung menschlicher und natürlicher Erziehungsmittel das Kind zum Guten anleitet und das Böse in ihm bekämpft. Überall, wo göttliches Wesen in menschliches Leben und menschliche Verhältnisse eintritt, geschieht dies unter Zuhülfenahme und Vermittlung natürlich-menschlicher Bedingungen; die Erziehung würde daher gegen die göttliche Ordnung verstoßen, wenn sie nicht auch die natürlichen Antriebe zum Guten, welche Gott in die menschliche Seele gelegt hat, für ihre Zwecke verwerten und überhaupt alle natürlichen Mittel, die ihrem Zwecke dienlich sind, in Gebrauch nehmen wollte. Zudem setzt die religiöse Bildung eine gewisse Reife des Alters nicht nur, sondern auch eine gewisse sittliche Vorbildung bereits voraus, daher die Erziehung schon längst, bevor die religiöse Bildung eintritt, das Kind einer sittlichen Einwirkung und Zucht unterstellen muß; und da das religiöse Leben und dessen sittlichende Macht sich natürlicherweise nicht mit einem Schlage, sondern allmählich und nicht ohne Unterbrechungen in dem Kinde ausgestaltet, so muß jene menschliche Zucht der religiösen Bildung auch weiterhin stets ergänzend und helfend zur Seite gehen; sonst würden die zarten Anfänge religiösen Lebens im Kinde oft durch dessen überwuchernde sündlichen Triebe erstickt werden.

Daß auch die Schule, speciell die Volksschule, die Aufgabe hat, die Kinder zu erziehen, wird gegenwärtig von allen einsichtsvollen Pädagogen zugestanden und liegt in der Natur der Sache. Das höchste Ziel des menschlichen Lebens ist nicht ein vielseitiges Wissen, nicht praktische Brauchbarkeit und Geschicklichkeit, sondern sittlich-religiöse Vollkommenheit; diesem Ziele hat daher auch die Jugendbildung in erster Linie nachzustreben. Zwar ist nicht zu leugnen, daß die sittlich-religiöse Bildung zunächst und vor allem Sache des elterlichen Hauses ist; allein thatsächlich sind die häuslichen Verhältnisse meistens nicht so glücklicher Art, daß die häusliche Erziehung alles, was in dieser Hinsicht nötig ist, zu leisten imstände wäre und einer Ergänzung durch die Schule entbehren könnte, und gerade in den unteren Volksschichten, aus denen sich die Schüler der Volksschule rekrutieren, wird seitens des Hauses für die sittlich-religiöse Bildung der Kinder in der Regel so mangelhaft Sorge getragen, daß diese Kinder eines Ersatzes dafür in der Schule doppelt bedürftig sind. Wehe darum der Volksschule, die es versäumt, den Kindern diesen Ersatz zu bieten.

Was nun die Schule in der gedachten Hinsicht zu leisten vermag und zu leisten hat, das soll im Nachstehenden des näheren ausgeführt werden. Der religiösen Bildung, soweit sie mit dem Religionsunterricht zusammenfällt, wird dabei eine nähere Berücksichtigung nicht zuteilwerden können, weil darüber der II. Band dieses Buches in der Methodik des Religionsunterrichts Ausführliches bietet. Vorwiegend wird es sich hier um die specifisch sittliche Bildung der Kinder handeln. — Daß im Verlauf des Folgenden manchmal auch auf die häusliche Erziehung Seitenblicke geworfen werden müssen, versteht sich in Anbetracht des innigen Zusammenhanges, in welchem Schul- und Familien-Erziehung mit einander stehen, von selbst.

Um nun für die nachstehenden Untersuchungen von vornherein die richtigen Gesichtspunkte zu gewinnen, werden wir uns zunächst daran zu erinnern haben, daß das sittlich-religiöse Leben vorwiegend Sache des Wollens ist und daß es somit bei der Charakterbildung vor allem auf die richtige Bearbeitung und Leitung des kindlichen Willens ankommt. Nicht das, was der Mensch weiß und denkt, nicht das, was er empfindet und fühlt, bedingt in letzter Instanz seinen persönlichen Wert, sondern das, was er will und thut, oder — da das Handeln doch nur das in die Erscheinung tretende Wollen ist — lediglich das, was er will. Zwar setzt das Wollen, wie die Psychologie dargethan hat, Vorstellungen, Empfindungen und Gefühle als veranlassende Bedingung und als Inhalt des Strebens und Wollens notwendig voraus, und es erstreckt sich deshalb das Geschäft der Erziehung selbstverständlich auch auf diese Seiten des geistigen Lebens, aber doch nicht um ihrer selbst willen, sondern nur sofern und soweit durch sie das Wollen der Kinder bedingt und beeinflußt wird. Auf den Willen also zielt am letzten Ende das ganze Geschäft der Erziehung ab, und sie selbst ist daher in der Hauptsache nichts anderes als Willensbildung. Als solche hat sie aber eine doppelte Aufgabe zu erfüllen. Einmal nämlich setzt das sittlich-religiöse Wollen (und Handeln) eine gewisse Energie und Widerstandskraft des Willens voraus, vermöge deren die Seele, allen Hindernissen und Versuchungen zum Trotz, an dem Gewollten festzuhalten und dasselbe auszuführen imstande ist. Ausbildung und Stärkung der Willenskraft als solcher würde sonach die erste Aufgabe der Erziehung sein. Der Wert des Menschen geht aber nicht in der bloßen Spannkraft und Energie seines Willens auf, sondern es kommt zum andern auch darauf an, was er will, in welcher Richtung sein Wollen sich bewegt. Sonach erwächst der Erziehung die zweite Aufgabe, dem Wollen des Zöglings Ziel und Richtung zu geben, es in die rechte Bahn hineinzulenken. Zu dem Zwecke hat die Erziehung in der Seele des Zöglings solche Willensantriebe auszubilden, welche das Streben desselben in gottgewollte Bahnen zu lenken geeignet sind, dagegen dem Aufkommen solcher Impulse entgegenzuwirken, welche das Wollen des Zöglings in die entgegengesetzte Richtung treiben würden.

Dieser doppelten Aufgabe entsprechend, können wir eine zweifache Art der Willensbildung unterscheiden: 1. eine unmittelbare, welche den Willen des Kindes direkt bearbeitet, und 2. eine mittelbare, welche — durch Ausbildung bzw. Beschränkung der entsprechenden Willensimpulse — indirekt auf den Willen einwirkt. Wenn wir diese Scheidung machen, so

thun wir das selbstverständlich nicht in der Meinung, als ließe sich in der Erziehungspraxis die eine Seite von der anderen vollständig trennen, sondern nur um begriffliche Klarheit und Ordnung in die Sache zu bringen.

I. Die unmittelbare Willensbildung.

Daß das Maß der dem einzelnen Menschen innewohnenden Willensstärke zum Teil schon durch die angeborene Individualität der Seelennatur im voraus bestimmt ist, wird niemand leugnen wollen, der mit uns die Überzeugung teilt, daß die Seele von Anbeginn ihres Daseins nicht inhaltsleer, sondern mit mannigfachen Anlagen ausgestattet ist. Ebensowenig aber darf in Abrede gestellt werden, daß die Willensenergie durch später hinzutretende Einflüsse, insonderheit durch den Einfluß der Erziehung, gesteigert und ausgebildet werden kann. Es verhält sich mit dieser, wie mit jeder anderen (körperlichen und geistigen) Kraft: sie wächst durch Übung[1]). Dies ist eine, wenn auch im letzten Grunde unerklärliche, so doch durch die Erfahrung genügend erwiesene Thatsache.

Freilich kommt es auf die Art der Übung an. Wie die Muskelkraft des Arms nur durch wiederholte Ausführung solcher Bewegungen merklich erstarkt, welche Anstrengung und Kraftaufwand erfordern, so kann auch ein wiederholtes Entschließen und Handeln nur dann eine Steigerung der seelischen Energie zur Folge haben, wenn dasselbe mit Anstrengung verbunden ist, wenn es gilt, Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden. Nur im Kampfe also erstarkt die Energie des Wollens; und in solchen Kampf die Seele des Kindes hineinzustellen, ist die Aufgabe der Erziehung, sofern sie zur Kräftigung des Willens beitragen will.

Gelegenheit, ja Nötigung zu geistigen Kampfesübungen bietet sich ohnehin in mannigfacher Gestalt. Schon früh erwachen in dem Kinde allerlei (sinnliche) Begierden, Triebe und Neigungen, aus deren ungehemmter Entwickelung ernste sittliche Gefahren erwachsen würden, die also ohnehin unterdrückt oder doch beschränkt werden müssen. Hier ist also gleich ein geeignetes Feld zur Kampfesübung. Das Kind lerne frühzeitig jenen Regungen Widerstand leisten, seine Lüste und Begierden zügeln, unerlaubten Neigungen entsagen 2c., anfangs geleitet und unterstützt von seinem Erzieher, bei zunehmender Kraft aber mehr und mehr aus eigener Initiative, und eine Steigerung seiner Willenskraft wird nicht ausbleiben.

Auch seinen Trotz und Eigensinn lerne das Kind bemeistern. Es könnte hiergegen die gewöhnliche Meinung geltend gemacht werden, daß doch gerade im Trotz und Eigensinn ein kräftiges, entschlossenes Wollen sich kund gebe, woraus dann folgen würde, daß im Interesse der Willensbildung jenen Regungen ein möglichst freier Spielraum gewährt werden müsse. Nun soll nicht in Abrede gestellt werden, daß es einen Trotz und Eingensinn giebt, in

---

[1]) Diese Redeweise, welche nur der Kürze wegen gewählt ist, darf nicht wörtlich genommen werden. Wie es, genau genommen, keine selbständig für sich bestehende Muskelkraft giebt, welche als solche ausgebildet werden könnte, so auch keine, von dem übrigen Seelenleben abtrennbare, selbständige Willenskraft. Was durch den Erzieher beeinflußt und geübt wird, das ist selbstverständlich die Seele selbst, und sie selbst erfährt dadurch eine Änderung und einen Zuwachs ihres Inhalts, aber in einer ganz bestimmten Richtung und mit ganz bestimmten Ergebnissen.

welchem sich thatsächlich ein starker Wille offenbart, daß also z. B. Fälle vorkommen, wo das Kind an einem einmal gefaßten Entschlusse dem Erzieher zum Trotz konsequent festhält, geleitet von der richtigen oder eingebildeten Überzeugung, daß es mit seinem Vorhaben im Rechte sei. In solchen Fällen muß die Erziehung allerdings die größte Vorsicht beobachten, besonders älteren und einsichtsvolleren Kindern gegenüber. Wollte man hier ohne weiteres mit Zwang und Gewalt dem Eigenwillen des Kindes entgegentreten, so würde man dasselbe nur verbittern, bzw. entkräften und einschüchtern. Ist das Kind in derartigen Fällen wirklich im Rechte, so lasse man ihm dasselbe; ist es im Unrecht, so versuche man zunächst, es davon zu überzeugen, und gewähre ihm die nötige Zeit und Ruhe in sich zu gehen, damit es selbst seinen Entschluß ändere. Hier gilt es also, die keimende Selbständigkeit und Entschiedenheit des Kindes zu respektieren [1]).

Eine andere Frage ist nun aber die, ob das, was man Trotz und Eigensinn zu nennen pflegt, in Wirklichkeit immer die Äußerung eines starken Willens ist, — und diese Frage muß entschieden verneint werden. Beobachtet man derartige Zustände genauer, so wird man in den meisten Fällen, besonders bei kleineren Kindern, zu dem Ergebnisse kommen, daß hier überall gar keine Willensäußerung vorliegt, sondern daß irgend ein Affekt: Schmerz, Entrüstung, Zorn, Scham, Angst &c. die kindliche Seele gefesselt hält, — oft mit solcher Gewalt, daß selbst dann, wenn schon längst die Reue eingetreten und das Verlangen nach Aussöhnung erwacht ist, das Kind dennoch nicht zu seiner früheren Haltung zurückzukehren vermag. Hier ist also das bessere Wollen vorübergehend unter die Macht des Affektes geknechtet. Daß das Kind angehalten werden muß, derartige Regungen zu bekämpfen, und daß auch dieser Kampf wieder zur Kräftigung seines Willens beitragen kann, steht außer Zweifel.

Endlich betrachte der Erzieher jede Art ernster, anhaltender Arbeit, geistiger sowohl wie körperlicher, als ein erwünschtes Mittel, die Energie der kindlichen Seele zu steigern. Von Natur neigt das Kind zum Spiel, zur Zerstreutheit und zu beständigem Wechsel; deshalb kostet ihm jede Konzentration, jede anhaltende ernste Beschäftigung einen Kampf gegen jene Neigung, eine gewisse Selbstüberwindung; davon ist dann wieder ein Wachstum seiner Willenskraft die notwendige Folge.

Darum fordere zunächst der Unterricht von dem Kinde ernste Anstrengung des Geistes. Die philanthropische Forderung, daß der Unterricht spielend betrieben und den Schülern jede Anstrengung möglichst erspart werden solle, muß unter diesem Gesichtspunkt als unpädagogisch bezeichnet werden. Ein solcher Unterricht kann nur geistige Schwächlinge heranbilden, während umgekehrt derjenige Unterricht, welcher seinen Schülern ernste Anspannung des Geistes zumutet, zur Bildung energischer Charaktere ein gut Teil beiträgt. Daß diese Anstrengung ein gewisses Maß nicht überschreiten darf, versteht sich von selbst.

Aus gleichem Grunde halte man das Kind frühzeitig auch zu allerhand

---

[1]) In den meisten Fällen wird Trotz und Eigensinn der Kinder durch den Erzieher selbst verschuldet, sei es weil er sich ihnen gegenüber nicht die nötige Autorität zu verschaffen weiß, sei es weil er sie durch übermäßige Strenge, leidenschaftliches Strafen, ungerechte Behandlung &c. verbittert. Der Erzieher vermeide diese Fehler, und er wird nur selten über Trotz und Eigensinn zu klagen haben.

praktischer Thätigkeit an. Innerhalb und außerhalb des häuslichen Lebens, im Dienste der Familie und im Dienste anderer bietet sich zu nützlicher praktischer Beschäftigung Gelegenheit in Menge. Insonderheit halte man von dem Kinde jegliche Art unnötiger Bedienung ferne und nötige es, für sich selbst zu sorgen und sich selbst zu helfen, so wird es früh zu thatkräftiger Selbständigkeit heranreifen.

Endlich sind im Interesse der Willensbildung auch gymnastische Übungen sehr zu empfehlen. „Aus der regelmäßigen Übung des Willens im Vollbringen thatkräftiger körperlicher Äußerungen, aus dem beharrlichen Überwinden körperlicher Schlaffheit und Bequemlichkeit geht mit psychologischer Notwendigkeit die normale geistige Beherrschung der ganzen körperlichen Seite, eine Erstarkung der Willens- und Thatkraft überhaupt, der Entschlossenheit, des Lebensmutes und der Standhaftigkeit hervor[1].“ Schreber.

Von großer Wichtigkeit ist es bei alle dem, daß der Erzieher sich darüber klar ist, was er der kindlichen Kraft zumuten darf. Es dürfen weder allzu leichte Aufgaben gestellt werden, weil alsdann eine Kraftanstrengung nicht stättfände und somit für die Willensbildung nichts gewonnen würde; noch dürfen auf der anderen Seite zu große Anforderungen gestellt werden, weil in diesem Falle das Kind den Schwierigkeiten erliegen und somit nur entmutigt werden und erschlaffen würde. Da gilt es denn, die Entwickelung der Kindesnatur, der allgemeinen wie der individuellen, genau zu beobachten und darnach die Anforderungen richtig zu bemessen.

So lange in dem Kinde die sinnliche Natur noch unbedingt herrscht, wird man demselben überall keine Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung zumuten dürfen; auf dieser Stufe wird man sich damit begnügen müssen, die gefährlichen Regungen, welche der Kindesseele Herr zu werden drohen, lediglich durch die zwingende Macht der Gewöhnung bzw. der gesetzlichen Zucht in Schranken zu halten. Je mehr aber Kraft und Einsicht des Kindes wachsen, um so mehr muß allmählich der Zwang zurücktreten und eigene Entscheidung, eigener Kampf von ihm gefordert werden.

Selbstverständlich muß der Erzieher seinem Zöglinge dabei anfangs noch helfend zur Seite stehen. Wie in dem Unterricht die Anforderungen an die intellektuelle Leistungsfähigkeit und Selbstthätigkeit der Schüler nur ganz allmählich gesteigert werden dürfen und die leitende Hand des Lehrers nur ganz allmählich sich zurückziehen darf, so ist es auch auf dem Gebiete der Erziehung mit der Bildung des Willens. Durch den Beistand des Erziehers wird der gehoffte Erfolg der Kampfesübung keineswegs völlig in Frage gestellt; es kommt nur auf die richtige Weise und das rechte Mittel der Hilfeleistung an. Ein freundliches Wort des Zuspruchs und der Aufmunterung, ein gemeinsames Gebet, die Erinnerung an ein göttliches Gebot, der Hinweis auf ein geeignetes Vorbild oder eigenes Vormachen: diese und ähnliche Erziehungsmittel, zur rechten Zeit und in der rechten Weise angewandt, sind wohl geeignet, dem Willen des Kindes zu Hilfe zu kommen,

---

[1]) Daß die englische Jugend sich vor der deutschen im allgemeinen durch frühzeitige Selbständigkeit und Festigkeit des Charakters auszeichnet, ist gewiß nicht zum geringsten Teile in dem Umstande begründet, daß die englische Erziehung für körperliche Übung und Abhärtung in viel weiterem Umfange Sorge trägt, als die deutsche. Man vgl. dazu Wiese „Deutsche Briefe über englische Erziehung“ Bd. II, Brief 11.

es zu ermutigen und zu stärken, ohne doch jedes eigene Wählen und Entschließen seinerseits aufzuheben, ohne ihm jede eigene Anstrengung und Selbstüberwindung zu ersparen.

Kann der Erzieher, ohne anderweitige pädagogische Rücksichten zu verletzen, die Umstände so gestalten, daß dem Zöglinge unbemerkt Erleichterung und Hilfe geschafft wird, so ist dies nur zu empfehlen, da das Bewußtsein des selbsterrungenen Sieges Mut und Selbstvertrauen steigert.

Welche specielle Art der Unterstützung in jedem einzelnen Falle dem Zöglinge zu gewähren ist, das hängt zu sehr von der individuellen Natur des betreffenden Falles wie des Zöglings ab, als daß sich darüber allgemeine Regeln aufstellen ließen.

Ist endlich die Kraft des Zöglings so weit erstarkt, daß mit einiger Sicherheit gehofft werden darf, es werde demselben der Kampf ohne jede fremde Hilfe gelingen, so stelle man seine Kraft getrost auch einmal auf die Probe und lasse ihm ganz freie Wahl und Hand. Erst in solchem Kampfe, wo der Mensch ganz auf sich selbst angewiesen und somit zum höchsten Aufgebot seiner eignen Kraft genötigt ist, wird seine Seele diejenige Stärke und Festigkeit erringen, welche ihn gegen alle künftigen Versuchungen hinreichend schützt. Wenn nun auch für jeden Menschen ohnehin einmal im Leben die Stunde schlägt, wo er den Kampf mit den Mächten und Versuchungen des Lebens selbständig aufnehmen muß, ratsamer ist's doch ohne Frage, daß die Probe gemacht wird, noch ehe der erziehliche Einfluß ein Ende hat. Etwaige Niederlagen, die immerhin einmal gewagt werden müssen, werden nicht so gefährliche Folgen nach sich ziehen, wenn der Erzieher helfend beispringen kann, als wenn der Jüngling im Gewirre des Lebens allein steht; und hat die Erziehung durch wiederholte Proben die Kraft des Zöglings bereits gestählt, um so vertrauensvoller darf sie ihn dann der Welt und ihren Versuchungen überlassen. Eine Erziehung, welche bis zum letzten Moment den Zögling ängstlich überwacht und gängelt, welche ihn nicht allmählich an ein selbständiges, freies Handeln gewöhnt, mag sehen, wie sie sich rechtfertigt, wenn nun der so erzogene Jüngling den Versuchungen des Lebens unterliegt[1]).

II. Die Lehre von der mittelbaren Willensbildung.

Die Erziehung hat ihrer Aufgabe keineswegs schon Genüge geleistet, wenn sie alles aufgeboten hat, den Willen des Zöglings stark zu machen. Wollte sie es dabei bewenden lassen, so bliebe es dahin gestellt, in welcher Richtung nun der Zögling seine Kraft verwerten würde; ja, bei dem natürlichen Hange des Menschen zur Sünde wäre ein Mißbrauch jener Kraft im Dienste der letzteren der wahrscheinlichere Fall. Daraus erwächst der Erziehung die zweite, nicht minder wichtige Aufgabe, dem Wollen des

[1]) Auch hier wieder drängt sich ein Vergleich zwischen der deutschen und englischen Erziehung auf. Eine der hervorragendsten Eigentümlichkeit der letzteren ist es, daß der Zögling grundsätzlich so früh wie möglich auf eigene Füße gestellt, zu einem mannhaften, selbständigen Auftreten angehalten wird (vgl. Wiese, „Deutsche Briefe über englische Erziehung“ Bd. I, fünfter Brief); daher denn auch die junge Welt in England im allgemeinen viel frühzeitiger zu Willenskraft und Charakterstärke heranreift, als die deutsche Jugend.

Zöglings auch Richtung und Ziel zu geben, es in die richtige Bahn, d. i. in die Bahn des Sittlich-Guten, hineinzulenken. Zu dem Ende hat die Erziehung einerseits solche Willensantriebe in dem Zöglinge auszubilden, welche das Streben desselben in die Bahn des Sittlich-Guten zu lenken geeignet sind, andrerseits dem Aufkommen solcher Antriebe entgegen zu wirken, welche das Wollen des Zöglings in die entgegengesetzte Richtung treiben würden. Das eine wie das andere erreicht die Erziehung

1. auf dem mehr zwangsmäßigen Wege der Gewöhnung und der gesetzlichen Zucht,
2. durch eine freiere Einwirkung auf den Gedankenkreis und das Gefühlsleben des Zöglings.

1. Die mittelbare Willensbildung auf dem Wege der Gewöhnung und gesetzlichen Zucht.

Es könnte von vornherein zweifelhaft erscheinen, ob die Erziehung diesen Weg überall betreten dürfe. Auf sittlichen Wert, wie oben nachgewiesen, dürfen nur solche Entschließungen und Handlungen Anspruch machen, welche in freibewußter Übereinstimmung mit dem Sittengesetze zustandekommen; nun wirkt aber sowohl die Gewöhnung als die gesetzliche Zucht zwangsmäßig auf den Zögling ein, und kann also dem auf diesem Wege erzielten Thun an sich ein sittlicher Wert nicht beigelegt werden. Nichtsdestoweniger darf die Erziehung diesen Weg nicht umgehen. Eine freiere erziehliche Einwirkung auf dem Wege verständiger Belehrung und gemütlicher Anregung ist nämlich in dem ersten Stadium der Kindheit mehr oder weniger unmöglich, weil auf dieser Stufe Intelligenz und Gefühl noch zu wenig entwickelt sind. Wollte man deshalb aber zunächst auf jede erziehliche Einwirkung verzichten und das Kind, wie Rousseau verlangte, ganz sich selbst überlassen, so würde sich inzwischen die ungehemmte Sinnlichkeit des Kindes, welche auf dieser Stufe ohnehin überwiegt, zu einer solchen Macht entfalten, daß hinterdrein auch jede Anleitung zu freigewollter Ausübung des Guten sich als wirkungslos erweisen würde. Darum beuge der Erzieher vor, indem er durch den Zwang der Gewöhnung und die Zucht des Gesetzes das Böse gewaltsam niederhält und abschwächt und das Kind gleicherweise in allem Guten übt und befestigt, noch ehe es das Gute als solches erkennt und wertschätzt. Dann wird das gereiftere Kind um so leichter und williger einer freien sittlichen Einwirkung zugänglich sein. Wie der Acker — um an diesem Beispiele unsere Meinung zu verdeutlichen — zunächst gehörig vorbereitet, aufgelockert und gereinigt werden muß, damit der Same in ihm Wurzel schlagen und ungehindert gedeihen könne: so muß auch der Boden der kindlichen Seele, ehe der Erzieher die Keime religiösen und sittlichen Lebens in denselben einsenkt, durch Zucht und Gewöhnung vorerst angemessen zubereitet werden, damit jene Keime eindringen können und nicht durch das Unkraut sinnlicher Begierden sofort überwuchert werden. So hat also Zucht und Gewöhnung im Grunde zwar nur eine propädeutische Aufgabe, erweist sich aber gleichwohl für das Ganze des Erziehungswerkes und dessen Gelingen als hochbedeutsam.

a) Gewöhnung.

Die Gewöhnung begreift in sich eine positive und eine nagative Seite: Übung und Bewahrung. Übung ist nichts anderes, als die stetig wiederholte Ausführung ein und derselben Thätigkeit. Die Folge der beständigen Wiederholung ist Leichtigkeit und Fertigkeit in der betreffenden Richtung des Handelns und im günstigen Falle eine entsprechende Neigung[1]). So kann durch die bloße Übung dem Zöglinge die Ausführung des Guten leicht und lieb gemacht werden, noch ehe er den Wert desselben erkennt. Wenn aber die Übung zu dem gewünschten Ziele führen soll, so muß der Zögling andrerseits auch vor allem bewahrt werden, was nachteilig auf ihn einwirken und den Erfolg der Übung beeinträchtigen könnte (Umgang, Beschäftigung, Gedanken ꝛc.); es gehört somit in den Umfang der Gewöhnung als deren negative Seite auch die Bewahrung. Jeder Akt des Gewöhnens umfaßt „Übung“ und „Bewahrung“ zugleich, mag auch bald die eine, bald die andere Seite in den Vordergrund treten. Um den Zögling z. B. an äußere Wohlanständigkeit zu gewöhnen, genügt es nicht, daß derselbe beständig in einem anständigen, gesitteten Verhalten geübt, also z. B. konsequent angehalten wird, sich anständiger Worte und Manieren zu befleißigen, stets bescheiden und höflich aufzutreten, stets reinlich gekleidet, gewaschen und gekämmt (in der Schule ꝛc.) zu erscheinen u. s. w.; sondern er muß auf der andern Seite auch sorgfältig vor allem bewahrt werden, was in gedachter Richtung schädlich auf ihn einwirken könnte, also etwa vor einer unsauberen, unordentlichen Umgebung, vor dem Umgang mit unanständigen Gespielen, vor jeder unsauberen, häßlichen Beschäftigung u. s. w.

Der Erfolg der Gewöhnung ist um so sicherer, je enger das innere und äußere Lebensgebiet des Zöglings begrenzt ist, je weniger also eine Störung dessen, was die Übung bildet, von anderer Seite zu befürchten ist. Am leichtesten gelingt sie eben deshalb bei dem Säuglinge, welcher sich noch ganz in der Gewalt seiner Erzieher befindet; hier würde ihr Erfolg allemal gesichert sein, wenn das Verfahren der Erzieher ein völlig konsequentes wäre. Je mannigfaltiger dagegen das innere Leben des Zöglings sich gestaltet und je weiter die Grenzen seines äußeren Lebenskreises sich ausdehnen, um so schwieriger wird die Übung und um so zweifelhafter ihr Erfolg; denn in demselben Maße erweitert sich die Möglichkeit, daß die Absichten und Einwirkungen des Erziehers durch anderweitige äußere wie innere Einflüsse gestört werden. Je mehr deshalb das Kind den engen Grenzen seines ersten Lebensstadiums entwächst, um so sorgfältiger muß auf eine angemessene Bewahrung des Kindes vor allen nachteiligen Eindrücken und Einflüssen Bedacht genommen werden; erst dann darf hierin nachgelassen werden, wenn das Kind selbst geistig und sittlich genügend gereift ist, um aus eigenem Antriebe solchen Einflüssen zu widerstehen.

Wenngleich, wie oben bereits bemerkt, dem auf dem Wege der Gewöhnung erzielten Thun an sich ein sittlicher Wert nicht beigemessen werden kann, sofern dieses Thun nicht aus eigener Überzeugung von dem Werte des Guten hervorgegangen ist, so darf andrerseits doch nicht der hohe propädeutische Wert übersehen werden, welcher der Gewöhnung und

---

[1]) Über die psychologische Begründung dieses Vorgangs vgl. Psychologie C, §. 1, 2.

den durch sie begründeten Gewohnheiten des kindlichen Handelns innewohnt. Derselbe besteht, kurz gesagt, darin, daß dem an das Gute gewöhnten Kinde späterhin auch die freie und bewußte Ausübung desselben um so leichter fallen wird, weil es sich dabei in Bahnen bewegt, welche ihm durch lange Übung bereits geläufig und lieb geworden sind. In Anbetracht dieses hohen Wertes soll der Gewöhnung auch ein möglichst weiter Spielraum gewährt werden, und nicht etwa bloß — wie manche meinen — auf die Anlernung einiger äußerer Manieren soll sie sich beschränken, sondern auch das Höchste und Beste soll sie in ihren Bereich hineinziehen. Insonderheit soll sie es nicht versäumen, das Kind schon in der frühesten Jugend mit den Grundgedanken der christlichen Religion und ihren wichtigsten Lebensäußerungen vertraut zu machen. Das Kind lerne beten, sobald es seine Händchen falten kann, und zwar bete es regelmäßig (beim Erwachen, beim Essen, beim Schlafengehen), oder höre doch den regelmäßigen Gebeten der Erwachsenen andächtig und stille zu. Versteht es zunächst auch noch wenig von dem Inhalt des Gebets: den Eindruck empfängt es dadurch doch bald, daß es über dem gewöhnlichen Treiben des täglichen Lebens noch etwas Höheres giebt, davor der Mensch sich in stiller Ehrfurcht beugt; auch wird es im späteren Leben um so weniger des Betens vergessen, wenn ihm dasselbe schon in frühester Jugend zur lieben Gewohnheit geworden ist. Die häusliche Gebets- und Andachtsübung soll dann weiterhin auch durch die Schule (regelm. Gebet oder Gesang beim Beginn und Schluß des Unterrichts), sowie in den späteren Jahren des Kindheitsalters auch durch Teilnahme an den kirchlichen Gottesdiensten, ergänzt und befestigt werden. — Aber nicht nur in den vereinzelten Momenten des Gebets und der Andacht soll das Kind seinem Gotte nahegebracht werden; überhaupt soll es von früh auf gewöhnt werden, sich selbst und alles, was ihm begegnet, in lebendige Beziehung zu setzen zu seinem himmlischen Vater als dem, der alles schafft und erhält und regiert, der alles weiß und sieht, der das Gute liebt und das Böse haßt und in dessen ewigem Reiche alle Rätsel dieses Lebens ihre endliche Lösung finden werden. Je mehr das Kind von frühester Jugend an in dieser Lebensanschauung befestigt wird, je mehr sie ihm durch stete Gewöhnung zur anderen Natur wird, um so sicherer wird auch sein ganzes späteres Leben auf diesem Felsengrunde ruhen. „Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht, wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückließ." Herbart. — Ebenso wie für die religiöse Entwickelung des Kindes ist die Gewöhnung natürlich auch für dessen sittliche Bildung von großer Bedeutung, und soll ihr deshalb auch nach dieser Seite hin ein möglichst weiter Spielraum gewährt werden. An jedwede Tugend — Wahrheit, Bescheidenheit, Gefälligkeit, Mildthätigkeit, Wohlanständigkeit ꝛc. — werde das Kind, soviel möglich, schon in frühester Jugend gewöhnt.

Bei der Gewöhnung habe der Erzieher folgende allgemeine Regeln stets im Auge:

a) Die Gewöhnung beginne so früh wie möglich. Je jünger das Kind ist, um so biegsamer und bildsamer ist es, und um so sicherer ist der Erfolg der Gewöhnung. „Jung gewohnt, alt gethan."

b) Jede Gewöhnung werde mit der nötigen Beharrlichkeit und Konsequenz betrieben. Nur die stetig wiederholte Übung führt zum Ziele.

c) In allem, woran das Kind gewöhnt werden soll, gehe der Erzieher selbst mit gutem Beispiel voran. Das Beispiel des Erziehers reizt an und für sich schon zur Nacheiferung, was — je nach der Entwickelungsstufe des Kindes — bald mehr in dem instiktiven Nachahmungstriebe seine Begründung findet, bald in dem Eindruck, den die konkrete Erscheinung des Guten auf das sittliche Gefühl des Kindes macht. Das Vorbild des Erziehers wird in der einen wie in der anderen Beziehung natürlich um so wirksamer sein, je mehr das Kind auch durch persönliche Bande der Hochachtung und Liebe an den Erzieher geknüpft ist.

d) Um das Kind vor allen nachteiligen Einflüssen zu bewahren, übe der Erzieher gehörige Aufsicht. Der Erzieher achte auf die Beschäftigung des Kindes, auf seine Neigungen, seine Gedanken, seinen Umgang ꝛc. und beuge überall, wo Gefahren für dasselbe erwachsen, rechtzeitig vor. Insonderheit ist das Kind vor Müßiggang zu bewahren, denn das unbeschäftigte oder mangelhaft beschäftigte Kind verfällt gar leicht auf allerlei gefährliche, unlautere Gedanken und Begierden.

Die Aufsicht des Erziehers muß bezüglich ihrer Art und ihrer Ausdehnung selbstverständlich der Individualität des Kindes angemessen sein; bei dem einen Kinde wird sie eine strengere, bei dem anderen eine freiere sein müssen, hier mehr diese, dort mehr jene Gefahr ins Auge zu fassen und fern zu halten haben ꝛc. je nach den individuellen Bedürfnissen.

e) In dem Verfahren aller derer, welche auf dasselbe Kind erziehlich einwirken (Eltern, Lehrer, Geschwister ꝛc.), bestehe Einigkeit und Harmonie. Die Gewohnheiten, welche der eine Erzieher zu bilden bemüht ist, darf der andere Erzieher nicht durch entgegengesetzte Maßregeln aufheben. Wenn insonderheit Haus und Schule in dieser Richtung nicht harmonisch zusammenwirken, wenn die Familienerziehung an den guten Gewöhnungen der Schule nicht mitarbeitet oder dieselben wohl gar durch entgegengesetzte Gewöhnungen vereitelt, dann natürlich sind alle einschlägigen Bemühungen der Schule ohne Erfolg, und ebenso in dem umgekehrten Falle. Daraus erwächst dem Lehrer die wichtige Aufgabe, mit den Angehörigen seiner Schüler in nähere Beziehung zu treten und sich mit ihnen über die Aufgaben und Wege der Erziehung eingehend zu verständigen.

b) Gesetzliche Zucht.

So weitgehenden Erfolg sich die Erziehung von einer recht betriebenen Gewöhnung immerhin versprechen darf, erfahrungsgemäß reicht diese doch nicht aus, um das Kind soweit im Guten zu befestigen und das kindliche Seelenleben derartig zuzubereiten, daß einer später eintretenden freieren erziehlichen Einwirkung der nötige Erfolg gesichert wäre. Die Erziehung läßt darum der Gewöhnung die gesetzliche Zucht ergänzend zur Seite treten, unterwirft also das Kind der Macht des Gesetzes und bestraft dasselbe im Falle der Übertretung.

Da es nur dann Sinn und Berechtigung hat, Gesetze zu geben und für Übertretung derselben verantwortlich zu machen, wenn einerseits das nötige Verständnis der gesetzlichen Forderungen und andrerseits die ausreichende

Kraft, den letzteren nachzukommen, vorausgesetzt werden kann, so darf die Erziehung Gesetz und Strafe erst dann in Anwendung bringen, wenn Verstand und Wille des Zöglings ausreichend entwickelt sind, um die Gesetze begreifen und befolgen zu können. Eine bestimmte Grenze des kindlichen Alters läßt sich hierfür natürlich nicht ziehen; wohl aber darf im allgemeinen angenommen werden, daß das in die Schule eintretende Kind hinreichend entwickelt ist, um den ersten Anfängen einer gesetzlichen Zucht unterstellt zu werden. Wenn somit auch die gesetzliche Zucht später auftritt, als die Gewöhnung, die ihr Werk schon im Säuglingsalter beginnt, so liegt die Sache doch keineswegs so, daß die eine Weise der Erziehung an einem bestimmten Grenzpunkte die andere ablöste, sondern beide laufen von da ab, wo sie zusammentreffen, neben einander her, einander unterstützend und ergänzend, um dann beide einer freieren Entwickelung des Zöglings allmählich das Feld zu räumen.

Die gesetzliche Zucht wirkt auf den Zögling ein durch Gesetz und Strafe. Wie Gesetz und Strafe beschaffen sein und wie sie vom Lehrer gehandhabt werden müssen, das soll im Folgenden dargethan werden.

a) **Die Schulgesetze.** Wie alle Gesetze, so können auch die Schulgesetze schriftlich oder mündlich erteilt werden. In der Volksschule genügen mündliche Gebote und Verbote, einmal weil die Verhältnisse, auf welche dieselben sich erstrecken, noch sehr einfach und deshalb leicht zu übersehen sind, und zum anderen, weil Lehrer und Schüler hier in einem so unmittelbaren Verhältnis zu einander stehen, daß die Gegenwart des Lehrers geschriebene Gesetze überflüssig macht. „Der immer gegenwärtige Erzieher ist das lebendige Gesetz der Schule.“

Hinsichtlich der Erteilung und Handhabung der Gebote und Verbote beobachte der Lehrer folgende allgemeine Regeln:

α) Seine Forderungen seien berechtigt. Unberechtigt sind zunächst alle Forderungen, welche in den Zwecken der Erziehung und des Unterrichts nicht sachlich begründet sind, sondern aus der Selbstsucht und der Willkür des Erziehers entspringen. Persönliche Dienstleistungen von seinen Schülern anzunehmen, soll zwar dem Lehrer nicht ein für allemal verboten sein, nur fordere er sie nicht, sondern stelle sie in das Belieben der Kinder, bzw. in dasjenige ihrer Eltern. Unberechtigt sind auch solche Forderungen, welche die Grenzen der kindlichen Einsicht und Kraft überschreiten, welche zu viel oder geradezu Unmögliches von dem Kinde verlangen. Um sich in dieser Beziehung keinerlei Ungerechtigkeit zuschulden kommen zu lassen, mache es sich der Erzieher zur Aufgabe, den jeweiligen Standpunkt der kindlichen Natur, der allgemeinen wie der individuellen, sorgfältig zu prüfen und zu berücksichtigen. Auch die sanitären und häuslichen Verhältnisse der Kinder sind in Rücksicht zu ziehen.

β) Die Gebote und Verbote seien deutlich. Dazu gehört, daß sie frei sind von allem inneren Widerspruch und Widersinn, daß sie kurz und bestimmt gehalten sind und sich im Ausdruck an die kindliche Weise anlehnen, ohne sprachlich verkehrt zu sein. Undeutliche Befehle setzen das Kind nicht nur der Gefahr aus, unbewußt dem Willen des Erziehers zuwider zu handeln und infolgedessen ungerecht bestraft zu werden, sondern sie führen dasselbe auch in Versuchung, Umwege und Ausflüchte zu suchen.

Letztere Gefahr liegt besonders dann nahe, wenn der Sinn des Gebotes oder Verbotes durch breites Geschwätz verdunkelt wird. Daß die Befehle der Mutter häufiger umgangen werden, als die des Vaters, ist zum Teil gewiß darin begründet, daß den ersteren in der Regel die Präcision und Bestimmtheit des Mannes abgeht.

γ) Der Ton, in welchem die Befehle erteilt werden, sei freundlich und ernst zugleich. Der barsche und rauhe Befehlston des Militarismus paßt nicht für das zartbesaitete Kindergemüt; er schüchtert dasselbe nur ein und benimmt das fröhliche Zutrauen zum Erzieher. Andrerseits darf es der Erzieher aber auch nicht an dem nötigen Ernste fehlen lassen. Aus seinem Blick und aus dem Ton seiner Worte müssen die Kinder sofort herausfühlen, daß es ihm mit seinem Befehle heiliger Ernst ist; um so weniger werden sie sich einfallen lassen, denselben zu umgehen.

δ) Gebote und Verbote werden nur dann gegeben, wenn es dringend erforderlich ist. Übertriebenes Kommandieren verbittert die Kinder entweder oder macht sie gegen die Befehle des Erziehers gleichgültig; auch ist der letztere um so weniger imstande, die Ausführung seiner Befehle zu kontrollieren, je mehr diese sich häufen.

ε) Ist einmal ein Befehl erteilt, so werde auf Erfüllung desselben mit unerbittlicher Konsequenz gehalten. Nichts verführt sicherer zum Ungehorsam und schädigt die Autorität des Erziehers mehr, als schwächliche Nachsicht. Wird dem Kinde einmal ein Ungehorsam nachgesehen, so wird dasselbe hundertmal in die Versuchung kommen, die Befehle des Erziehers zu umgehen, weil die einmalige Nachgiebigkeit des letzteren immer wieder zur Hoffnung auf Amnestie berechtigt. Auf der anderen Seite führt nichts sicherer zum Gehorsam, als strenge Konsequenz, welche jede Übertretung bemerkt und ahndet und dadurch dem Kinde die bleibende Überzeugung aufnötigt, daß es niemals mit seinem Ungehorsam durchkommen werde.

ζ) Gebot und Verbot werde nicht motiviert. Es ist dies einmal deshalb nicht zu raten, weil die Einsicht des Kindes noch zu wenig gereift ist, um die Gründe, welche den Erzieher bestimmen, in jedem Falle verstehen und würdigen zu können, und zum anderen deshalb nicht, weil der Erzieher seine Autorität in Frage stellen würde, wollte er jedesmal durch Gründe an des Kindes eigene Vernunft appellieren. Letzteres soll von dem Wohlwollen seines Erziehers und von der Zweckmäßigkeit seiner erziehlichen Maßregeln von vornherein so fest überzeugt sein, daß ihm jegliche Motivierung überflüssig erscheinen muß. Diese dennoch geben, heißt des Kindes Vertrauen erschüttern und Zweifel an der Unfehlbarkeit des Erziehers erwecken.

b) **Die Strafen.** Die Strafe ist ein körperliches oder geistiges Leiden, welches dem Übertreter des Gesetzes auferlegt wird, sei es um das von dem Übertreter begangene Unrecht zu sühnen[1]), sei es um den Übertreter zu bessern und dessen Mitmenschen von gleichem Vergehen abzuschrecken.

Der Erzieher wendet die Strafe hauptsächlich als Besserungsmittel

---

[1]) Sühne ist Wiederausgleichung eines begangenen Unrechts durch eine entsprechende Leistung oder ein entsprechendes Leiden.

an. Die Erinnerung an das zugefügte Leiden und die damit verknüpfte Furcht vor Erneuerung desselben soll das Kind vor wiederholten Ausschreitungen bewahren. Wenn auch einer solchen Besserung an sich ein sittlicher Wert nicht beigelegt werden kann, weil sie nicht die Folge freier Entscheidung, sondern durch Furcht erzwungen ist, so wird auf diesem Wege eine wirkliche Besserung doch wenigstens angebahnt, sofern durch den Zwang der Strafe die sündlichen Triebe im Kinde gewaltsam niedergehalten und abgeschwächt werden und dadurch ein freies sittliches Handeln für die Folge erst möglich gemacht oder doch erleichtert wird.

Übrigens kann die Strafe auch unmittelbar zu wirklicher Reue und Besserung führen. Wo das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling ein wahrhaft herzliches ist, da wird der Erzieher in der Strafe seinen Kummer über die Sünde des Kindes zum Ausdruck kommen lassen; in dem Innewerden der dem Erzieher zugefügten Kränkung aber liegt für das unverdorbene Kind ein Antrieb zur Reue und Umkehr. Zudem wird dem Kinde die Verwerflichkeit und Tragweite seines Vergehens oft erst recht zum Bewußtsein gebracht durch die Strafe, in der es unwillkürlich ein notwendiges Äquivalent seines Vergehens erblickt; und gewiß liegt auch hierin für das Kind oft ein Anlaß zu wahrhaftem Insichgehen und wirklicher Besserung. Wenn auch auf eine solche Wirkung der Strafe nie mit Sicherheit gerechnet werden darf, so ist sie doch jedenfalls soviel wie möglich anzustreben.

Strafen, welche die Schulzucht in Anwendung bringen darf, sind: ein Tadel (mit Zeichen, Blick oder Wort), Aufstehenlassen, Anweisung eines besonderen Platzes, Aufgeben einer Strafarbeit, Nachsitzenlassen in der Schule, Einschreiben ins Klassenbuch, körperliche Züchtigung. Bezüglich der Anwendung dieser Strafen sind folgende Regeln zu beachten:

α) Man halte Maß im Strafen. Die Strafe ist stets als ein erziehlicher Notbehelf anzusehen. Wo es dem Erzieher — ohne Verletzung sonstiger erziehlicher Rücksichten — irgend möglich ist, das Kind zu freiwilliger Umkehr zu bewegen, da strafe er nicht; denn einmal ist der moralische Erfolg der Strafe, weil in der Regel nur auf Furcht und Zwang gegründet, weit weniger wertvoll, als die auf ersterem Wege erzielte Besserung, und dann ist zu befürchten, daß durch zu häufiges Strafen die Liebe und das Vertrauen des Kindes zum Erzieher ertötet und sein sittliches Zartgefühl abgestumpft wird. Ist aber die Strafe nicht zu umgehen, so verfahre man möglichst gelinde. Man greife nicht gleich zur Rute, wo ein ernstes Wort des Tadels ausreicht, und man verletze nicht durch harte Worte, wo schon ein strafender Blick genügend wirkt. Übermäßige Strenge verbittert oder verschüchtert das kindliche Gemüt; auch setzt sich der Erzieher, welcher immer gleich das höchste Strafmaß anwendet, außer Stand, in Wiederholungsfällen die Züchtigung angemessen zu steigern.

β) Man strafe gerecht. Die Gerechtigkeit erfordert, daß das Maß der Strafe stets dem Maße der Schuld angemessen sei und daß alle Kinder nach gleichem Maßstabe bestraft werden. Alle Parteilichkeit und Voreingenommenheit sei ferne von dem Erzieher. Wollte er das vornehme Kind vor dem geringen, das verwandte vor dem fremden, das begabte vor dem unbegabten bevorzugen und, bei gleicher Übertretung, das eine gelinder bestrafen als das andere, so würde er sich einer schreienden Ungerechtigkeit schuldig machen und den Haß der Kinder auf sich laden.

Andrerseits hüte sich der Erzieher aber auch vor jenem falschen Gleichmaß des Polizeiverfahrens, welches die Gleichheit der Strafen nur auf die äußerliche Gleichheit der Übertretung gründet, ohne zu berücksichtigen, daß dabei doch die wirkliche Schuld eine sehr verschiedene sein kann. Zwei Übertretungen, welche in ihrer äußeren Physiognomie einander völlig gleichen, lassen doch eine große Verschiedenheit der Schuld und Strafbarkeit zu, weil sie in sehr verschiedenen Ursachen begründet sein können. Eine Lüge ist allerdings immer eine Lüge; gleichwohl ist dasjenige Kind weniger schuldig und strafbar, welches lügt, um seine Genossen einer Verlegenheit zu entziehen, als dasjenige, welches sich selbst einen Vorteil dadurch verschaffen will, und verzeihlicher ist die durch augenblickliche Angst dem Kinde ausgepreßte Unwahrheit, als die vorher geplante und überlegte. In solchen und ähnlichen Fällen gleichmäßig zu strafen, wäre ungerecht.

Um nun das Maß der Strafe dem Maße der wirklichen Schuld in jedem einzelnen Falle genau anpassen zu können und somit volle Gerechtigkeit zu üben, übereile sich der Erzieher niemals im Strafen, sondern prüfe sorgfältig, ehe er straft. Er forsche nach den äußeren und inneren Ursachen des betreffenden Vergehens; er prüfe die Gedanken, Gefühle, Begehrungen des Kindes, in denen der etwaige Beweggrund der Übertretung zu suchen ist; er prüfe sich selbst, ob und inwieweit vielleicht eigene Verkehrtheit zu dem kindlichen Fehltritte mit beigetragen hat; er berücksichtige die häuslichen Verhältnisse, das Alter, den Gesundheitszustand, Begabung, Charakter und Temperament des Kindes; kurz alle Umstände, welche für die richtige Beurteilung des Vergehens in Betracht kommen, unterziehe er einer sorgfältigen Erwägung. Dann erst ist er imstande, volle Gerechtigkeit zu üben.

Endlich vergesse der Erzieher nicht, daß dasselbe Strafmaß von verschiedenen Kindern, je nach deren Individualität, oft verschieden schwer empfunden wird, so daß unter Umständen bei gleichem Verschulden gerade im Interesse der Gerechtigkeit doch nicht das gleiche Strafmaß verhängt werden darf.

γ) Man strafe mit Weisheit. Der Erzieher verfährt mit Weisheit, wenn er stets solche erziehliche Maßregeln anwendet, durch welche die erziehlichen Zwecke am sichersten erreicht werden. Der erziehliche Zweck der Strafe ist Besserung; demnach wird der Erzieher weise strafen, wenn er stets solche Strafen wählt, von denen der Erfolg der Besserung am sichersten zu erwarten ist.

Zu dem Ende muß die Strafe zunächst der Natur des Kindes angemessen sein, der allgemeinen sowohl wie der individuellen.

Kleinen — etwa sechsjährigen — Kindern eine Strafpredigt zu halten oder sie mit sonstigen Strafen zu belegen, welche an das sittliche Gefühl appellieren, wäre unweise, weil bei ihnen die moralische Empfänglichkeit noch zu gering ist, als daß von einer derartigen Einwirkung ein Erfolg zu hoffen wäre. Soweit auf dieser Stufe eigentliche Strafen überall zulässig sind, wird die Weisheit des Erziehers sie auf das sinnliche Gebiet beschränken müssen, weil in diesem Alter nur das sinnlich Angenehme und Unangenehme Eindruck macht. Ist dagegen die Einsicht und das sittliche Gefühl der Kinder soweit entwickelt, daß ein ernstes Wort des Tadels, eine öffentliche Beschämung und ähnliche Strafmittel, welche auf die Erzeugung eines geistigen Schmerzes berechnet sind, den gewünschten Einfluß auf das kindliche Gemüt wirklich üben, so erfordert die Weisheit,

vorwiegend diese Strafen in Anwendung zu bringen, von denen eine wirkliche Besserung offenbar mit größerer Sicherheit zu erwarten ist, als von rein sinnlichen Strafen.

Aber auch der individuellen Natur des Kindes muß die Strafe möglichst angepaßt werden, wenn sie ihren Zweck erreichen soll. Das schüchterne, verschämte Kind ist in anderer Weise zu bestrafen, als das kecke. Während bei dem letzteren eine körperliche Züchtigung oder eine öffentliche Beschämung unter Umständen sehr wirksam ist, wird das erstere durch eine solche Strafe vielleicht mehr erschüttert und eingeschüchtert, als gebessert, und wird bei ihm in vielen Fällen eine zarte Verwarnung unter vier Augen von weit besserem Erfolge sein. Ebenso ist das lebhafte Kind anders zu behandeln als das ruhige, das weichherzige anders als das harte, das schwächliche anders als das kräftige, das begabte anders als das unbegabte, das Mädchen anders als der Knabe ꝛc.

Auch der Natur des jedesmaligen Vergehens sei die Strafe möglichst angemessen. Sie sei so beschaffen, daß gerade in der Richtung, in welcher das betreffende Vergehen liegt, eine Besserung erzielt wird. Die Trägheit wird z. B. am angemessensten durch Arbeitszwang geahndet (in der Schule durch Nachsitzen und Nacharbeitenlassen), weil auf diesem Wege das Kind seine Trägheit überwinden lernt. Die Schwatzhaftigkeit bestraft der Lehrer am zweckmäßigsten, indem er dem schwatzhaften Kinde einen isolierten Platz anweist, wodurch demselben eine Beschämung zugefügt und zugleich die Gelegenheit zu fernerem Schwatzen abgeschnitten wird. Der Trotz wird in der Regel glücklicher überwunden durch eine angemessene Isolierung des Kindes oder sonstige Strafen, welche ihm zur Besinnung Zeit lassen, als durch ein sofortiges Dreinschlagen, wodurch wohl ein äußeres Nachgeben sofort erzwungen werden kann, das innere Widerstreben aber nicht so glücklich beseitigt zu werden pflegt.

Zur Weisheit des Strafens gehört endlich auch dies, daß die Strafe stets so gewählt bzw. gehandhabt wird, daß durch dieselbe nicht die sonstigen Zwecke der Erziehung geschädigt und anderweitige Rücksichten, welche sie zu nehmen hat, verletzt werden. Z. B. lasse man das Kind zur Strafe nicht etwa eine ganze Stunde hindurch stehen, wodurch die Gesundheit desselben geschädigt werden würde. Man lasse das Kind nicht während der Essenszeit in der Schule nachbleiben, wodurch, abgesehen von der sanitären Unzulässigkeit, auch die Rücksichten, welche die Schule dem Elternhause schuldet, verletzt werden würden. Der Lehrer lasse keine Schüler nachbleiben, wenn er selbst nicht zugegen sein und sie beaufsichtigen und angemessen beschäftigen kann, da sonst Unfug entstehen könnte ꝛc. Wegen der bei körperlichen Strafen zu nehmenden Rücksichten cf. Zusatz 1.

d) Die Strafe erscheine stets als ein Akt der erziehlichen Liebe. Auch aus der Strafe soll das Kind die Liebe des Erziehers herausfühlen. Je mehr dies der Fall ist, um so sicherer darf gehofft werden, daß die Strafe zur Reue führt, und um so weniger ist zu befürchten, daß durch die Züchtigung das herzliche Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling beeinträchtigt wird. Soll aber die Strafe als ein Akt der Liebe erscheinen, so hat sich der Erzieher gleich sehr vor aufbrausendem Jähzorn wie vor gleichgültiger Kälte zu hüten.

Strafen, welche im Affekte des Jähzorns vollzogen werden, tragen fast

allemal den Schein der Rache an sich und verbittern deshalb, anstatt zu bessern; auch werden im Jähzorn leicht die Rücksichten außer Acht gelassen, welche die Weisheit und Gerechtigkeit dem Erzieher auferlegen. Gerät dieser daher über eines Kindes Vergehen in momentane Aufwallung, so warte er mit der Strafe, bis der Affekt sich beruhigt hat.

Die Ruhe des strafenden Erziehers darf auf der anderen Seite aber auch nicht als gleichgültige Kälte erscheinen. Der rechte Erzieher, der seine Kinder auf liebendem Herzen trägt, wird durch deren Vergehen wahrhaft betrübt, und es ist von Wichtigkeit, daß diese innere Erregung beim Strafen auch in angemessener Weise zum Ausdruck kommt, damit das Kind die teilnehmende Liebe des Erziehers inne wird und dadurch um so mehr zur Reue gebracht wird. Besonders für kleine Kinder, welche die objektive Bedeutung weder des Vergehens noch der Strafe klar erkennen, welche ersteres nur als eine persönliche Kränkung des Erziehers, letztere nur als den notwendigen Ausdruck der gekränkten Liebe aufzufassen vermögen, würde eine kalte Ruhe beim Strafen ebenso unbegreiflich wie unerträglich sein. „Es giebt für das Kind einen Zeitpunkt, bis zu welchem es nur die zürnende Strafe versteht, in welcher ihm der Schmerz des Erziehers klar wird; die kalte Bestrafung erscheint ihm als grundlos erbitternde Wehethat. Erst später lernt es erkennen, daß es für seine Handlungen allgemeine Gesetze giebt, die auch dann verbindlich sind, wenn ihre Übertretung mit keiner bemerkbaren Störung in dem Wohlbefinden des Anderen verbunden ist." Lotze.

Daß die Liebe des Erziehers endlich jeden Hohn und Spott, alles Beschimpfen, Lächerlichmachen und ironische Bloßstellen des Kindes ausschließt, bedarf kaum der Erwähnung.

Zusatz 1. Über die Zulässigkeit der körperlichen Züchtigung ist viel gestritten worden; doch läßt sich gegen ihre principielle Berechtigung weder vom christlichen noch vom rein menschlichen Standpunkte ein durchschlagender Grund anführen. Freilich ist ihr Erfolg mehr, als dies bei irgend einer anderen Strafe der Fall ist, auf Zwang und Furcht berechnet, und ist eine wahrhaft bessernde Wirkung von keiner Strafe weniger zu erwarten, als von dieser. Deshalb wende sie der Erzieher auch nur im äußersten Notfalle an; dies auch aus dem Grunde, weil bei ihr die Gefahr körperlicher Mißhandlung und gesundheitsschädlicher Folgen so nahe liegt.

Was die Anwendung der körperlichen Züchtigung betrifft, so mache es sich der Lehrer zur strengen Regel, dieselbe nie während des Unterrichts zu vollstrecken, einmal um den Unterricht nicht zu stören und sodann um sich vor Ausschreitungen des Jähzorns zu schützen, die gerade hier besonders gefahrvoll sind. Man verwende zur körperlichen Züchtigung immer nur einen leichten Stock und erteile damit dem Rücken des Schülers wenige fühlbare Schläge. Alles Schlagen an den Kopf ist aus sanitären Gründen streng zu meiden. Daß Faustschläge, Reißen in den Haaren, Schläge auf die flache Hand und ähnliche barbarische Mißhandlungen in die Volksschule nicht hineingehören, versteht sich von selbst.

Zusatz 2. Das Gegenstück zur Strafe ist die Belohnung. Bezüglich ihres pädagogischen Wertes und Gebrauches sagt Graefe treffend in seiner „Deutschen Volksschule": „Der Gebrauch der Belohnung als Mittel zur Zucht erfordert noch größere Umsicht, als die Anwendung der Strafe, und zwar aus einem doppelten Grunde. Durch Belohnungen nämlich kann

der Zögling, der sie erhält, leicht verwöhnt werden, so daß er zuletzt beinahe nichts mehr thun will, wenn ihm nicht eine Belohnung in Aussicht gestellt wird. Das kann man besonders in der Familienerziehung bemerken. Diese Lohnsucht ist in ihren Wirkungen zuletzt weit verderblicher, als öftere Strafen. In anderen Zöglingen aber, welche Zeugen der Belohnung sind, wird stets ein gewisser Neid erregt, der sich bei öfterer Wiederkehr wohl gar in Mißgunst und in Abneigung gegen den belohnten Mitzögling, wie gegen den Erzieher verwandelt. In der Schule treten zu diesem allgemeinen Bedenken noch andere. Zunächst fehlt es der Schulerziehung an der erforderlichen Anzahl von passenden Belohnungen, und dann ist auch bei der größeren Anzahl von Kindern aus verschiedenen Familien, deren individuelle Verhältnisse auch der aufmerksame Lehrer nicht immer so genau kennen kann, die richtige Beurteilung der Würdigkeit zu schwer, als daß nicht vielfache Irrtümer und Mißgriffe dabei mit unterlaufen sollten. Eine ungerechte Belohnung hat aber ungleich größere Nachteile, als eine ungerechte Strafe. Diese erschüttert nur augenblicklich oder doch nicht immer auf längere Zeit das Vertrauen des ungerecht bestraften Zöglings zum Lehrer, und dieser kann seinen Irrtum, sobald er ihn bemerkt, wieder gut machen. Die ungerechte Belohnung verleitet aber nicht nur den belohnten Schüler, sich für besser zu halten als andere und als er selbst ist, sondern schwächt auch das Vertrauen fast aller übrigen Schüler zum Lehrer, und dieser vermag den etwa erkannten Irrtum niemals wieder völlig gut zu machen. Durch diese Bemerkungen soll es nicht abgewiesen werden, den braven Schülern Freude zu machen, teils um ihre Liebe und Freude am Guten zu erhöhen, teils andere zur Nacheiferung zu reizen. Dazu bedarf es aber keiner eigentlichen Belohnungen."

2. Die mittelbare Willensbildung auf dem freieren Wege der Belehrung und der Einwirkung auf das Gemüt.

Je mehr die geistige Empfänglichkeit und die geistigen Kräfte des Kindes sich steigern, um so mehr muß der Zwang der Gewöhnung und der gesetzlichen Zucht einer freieren erziehlichen Einwirkung weichen[1]), welche das Kind zu freigewolltem und damit erst zu wahrhaft sittlichem Handeln anleitet. Frei handelt der Mensch überall da, wo keine andere Macht, als die eigene Überzeugung sein Wollen bestimmt; er thut also das Gute mit Freiheit, wenn nur die eigene Überzeugung von dem Werte des Guten ihn zur Ausführung desselben antreibt. Somit würde die Erziehung, sofern sie den Zögling zu freier Bethätigung des Guten veranlassen will, darauf Bedacht zu nehmen haben, daß demselben der Wert des Guten nach allen Seiten hin erschlossen, m. a. W., daß lebendiges **Interesse**[2]) für alles Gute in ihm begründet werde. Hierin liegt die höchste und wich-

[1]) Nicht in dem Sinne natürlich sollen die beiden Arten der Erziehung einander ablösen, daß an einem bestimmten Punkte die eine ganz aufhören und der anderen völlig das Feld räumen sollte. Auch nach dem Beginn einer freieren erziehlichen Einwirkung wird Gewöhnung und Zucht, als Stütze der nur allmählich sich entwickelnden Keime des Guten, noch mannigfach angewandt werden müssen.

[2]) Über Wesen und Bedeutung des Interesses cf. oben S. 149 ff., S. 163 f.

tigste, freilich auch die schwierigste Aufgabe der Erziehung. Untersuchen wir nun, wie diese Aufgabe zu lösen ist, und zwar

a) durch den **Unterricht**. Es versteht sich von selbst, daß dem Kinde Interesse für das Gute nicht eingeflößt werden kann, ohne daß es darüber belehrt wird. Wie wir überhaupt keine Sache wertschätzen können, ohne von ihr zu wissen, so kann auch des Kindes Interesse für das Gute nicht gewonnen werden, ohne daß es darüber belehrt wird, eine Kenntnis davon empfängt. Und auch auf die Art dieser Belehrung und dieser Kenntnis, insonderheit auf Wahrheit und Klarheit derselben, kommt für das bezügliche Interesse sehr vieles an. Wie wir die Schönheit eines Gemäldes nur dann recht genießen und schätzen können, wenn wir das Gemälde klar und deutlich wahrnehmen, wenn es unserem Blicke nicht etwa ganz oder teilweis verschleiert ist: ebenso kann sich in dem Gemüte des Kindes der Wert des Guten nur dann treu reflektieren, wenn ihm dasselbe zur klarsten Anschauung gebracht und in seiner wahren Beschaffenheit, unverfälscht durch Irrtum und Lüge, gezeigt wird. Wie ferner die ästhetische Wertschätzung das Schöne eines Kunstwerks nur dann vollkommen zu würdigen vermag, wenn dessen einzelne Momente in ihren mannigfachen gegenseitigen Beziehungen richtig erkannt werden, so wird auch auf dem Gebiete des Ethischen und Religiösen ein reines und tiefes Interesse nur unter der Voraussetzung sich entwickeln können, daß die einzelnen Momente jenes Gebiets, in elementarer Weise wenigstens, in Zusammenhang gebracht und zu einer einheitlichen (religiös-ethischen) Weltanschauung verwoben werden; erst in solchem Zusammenhange erhält alles Einzelne sein rechtes Licht und seine rechte Bedeutung. Endlich müssen die bezüglichen Erkenntnisse, um dem Interesse eine bleibende Grundlage zu bieten, auch dem Gedächtnis gründlich und sicher eingeprägt werden.

So sehr demnach das Interesse auf der einen Seite Belehrung und Wissen als Vorbedingung seines Zustandekommens voraussetzt, so wenig schließt andrerseits doch dieses bloße Wissen, und wenn es noch so wahr und klar und gründlich ist, das Interesse schon in sich oder vermag es aus sich allein hervorzubringen. Nicht aus dem bloßen Vorstellen, Wissen und Erkennen entspringt die Wertschätzung, sondern, wie uns die Psychologie gelehrt hat (cf. oben S. 149 ff.), aus dem Gefühl, in dem allein aller Wert der Dinge sich unserem Inneren lebendig erschließt. Wenn sonach der Unterricht lebendiges (religiöses und sittliches) Interesse in der Seele des Kindes wecken will, dann darf er es nicht bei dem bloßen Wissen und Verstehen bewenden lassen, sondern dann muß er zum anderen und vor allem sich auch dies zur Aufgabe machen, das Herz des Kindes für das Gute zu gewinnen und alle diejenigen Gefühle, durch welche sich der Wert des Guten der menschlichen Seele erschließt, anzuregen und auszubilden. Ob und in welchem Maße der Unterricht hierzu imstande ist, hängt teils von seinem Inhalte, teils von seiner Behandlungsweise ab.

Was zunächst den ersteren Punkt betrifft, so liegt es in der Natur der Sache, daß das eine Unterrichtsfach mehr als das andere, und innerhalb desselben Faches der eine Stoff wieder mehr als der andere geeignet ist, das Gefühl für das Gute in dem Kinde zu erregen. Ohne Frage ist in dieser Hinsicht der Religionsunterricht von der größten Wichtigkeit. Die religiösen Gefühle, welche er durch Unterweisung im göttlichen Worte

wecken und bilden soll, sind die allerwirksamsten Antriebe zu einem Gott wohlgefälligen Leben. In ihnen werden wir den unendlichen Wert unseres Gottes lebendig inne, erfahren und erleben wir Seine unendliche Liebe und all seine göttliche Vollkommenheit, welche der Verstand uns nur aus der Ferne zeigt; daher denn auch im religiösen Gefühl der vollkommenste Antrieb zum Guten liegt. Dasselbe meint die heilige Schrift, wenn sie die Liebe zu Gott als das allein ausreichende Motiv zu einem christlichen Wandel hinstellt; denn die Liebe zu Gott, sofern sie nicht selbst schon Wille und That, sondern nur Antrieb und Beweggrund ist, was ist sie anderes, als das lebendige Ergriffensein von dem unendlichen Werte Gottes, wie dasselbe im Gefühl beruht! Diese Liebe zu Gott in den Herzen der Kinder zu wecken und zu pflegen, ist daher die höchste Aufgabe der Erziehung; dazu ist aber für die Schule das wirksamste Mittel der Religionsunterricht, dem deshalb eine centrale Stellung in der Volksschule gebührt.

Neben dem Religionsunterricht ist besonders die Geschichte, Lektüre (Lesebuch, gute Jugendschriften), Poesie und Gesang geeignet, die besseren (religiösen, sittlichen, sympathetischen 2c.) Gefühle zu wecken und das Herz des Kindes für alles Göttliche und Gute zu begeistern; es soll deshalb auch diesen Disciplinen ein möglichst weiter Spielraum in dem Lehrplan der Volksschule gestattet und innerhalb derselben im einzelnen wieder dasjenige Material besonders in den Vordergrund gestellt werden, welches für die Gemütsbildung besonders fruchtbringend erscheint[1]).

Es ist aber nicht genug damit, daß solche Stoffe überhaupt in der Schule behandelt werden, sondern sehr wesentlich kommt es auch darauf an, wie dies geschieht. Auf ein Zweifaches möge hier der Lehrer hauptsächlich aufmerksam gemacht werden:

a) Er unterrichte lebendig. Lebendig unterrichtet der Lehrer dann, wenn sein Gemüt von dem Inhalte dessen, was er seinen Schülern mitteilt, ergriffen ist, und wenn sich diese Ergriffenheit auch äußerlich (in dem Ton seiner Rede, in seinen Blicken 2c.) ausspricht. Mit unerklärlicher, aber zwingender Gewalt teilen sich alsdann seine eigenen Gefühle den Herzen der Kinder mit, und so reißt der lebendige Lehrer seine Hörer mit sich fort zu Mitleid und Mitfreude, zu gläubiger Andacht und heiliger Ehrfurcht und all jenen edleren Regungen des Gemüts, in denen die Keime alles wahrhaft guten Strebens liegen.

Der kalte Lehrer dagegen läßt auch die Herzen der Schüler kalt. Noch weniger vermag eine erkünstelte, nur äußerlich angenommene Lebendigkeit die Herzen zu rühren; sie ist wie ein tönend Erz und widert eher an, als daß sie belebt. In dem einen wie in dem anderen Falle gilt des Dichters Wort: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen." Mängel in dieser Beziehung sind noch bedenklicher, als intellektuelle Schwächen, daher Menschen ohne Gemüt und Leben zum Lehramte am allerwenigsten taugen.

Übrigens ist der Lehrer nicht außer Stande, zur Belebung seines Inneren selbst manches beizutragen. Wer sich aufrichtig und vorurteilsfrei

---

[1]) Wie sich unter diesem Gesichtspunkte in den bezüglichen Unterrichtsfächern die Stoffwahl im einzelnen zu gestalten hat, darüber hat die specielle Unterrichtslehre (cf. Band II dieses Lehrbuchs) Auskunft zu geben.

in die heilige Schrift versenkt, nur von dem lauteren Streben beseelt, für sein religiöses Leben Gewinn daraus zu ziehen, dem wird auch das Gemüt für die Herrlichkeit des göttlichen Wortes mehr und mehr erwärmt werden; denn es liegt in der Natur des Wortes Gottes, daß es den aufrichtig Suchenden lebendig macht. Wer in die Wunder der Natur, in das Walten der Geschichte, in die wahrhaft guten Werke der Litteratur und Kunst mit reinem Sinne sich vertieft, wer all das Große, Edle und Schöne, was ihm auf jenen Gebieten entgegentritt, unbefangen auf sich einwirken läßt, dem wird auch das Gefühl dafür mehr und mehr aufgehen, und in demselben Maße wird er auch fähiger werden, andere dafür zu begeistern.

b) Er unterrichte anschaulich. Es pflegt diese Forderung in der Regel nur im Interesse der Klarheit des Unterrichts gestellt zu werden; thatsächlich ist sie aber auch in erziehlicher Hinsicht von großer Bedeutung. Das anschauliche Bild, die lebendige Thatsache, das greifbare, persönliche Beispiel, kurz alles Konkrete und Individuelle, wirkt auf das Gefühl ungleich stärker und nachhaltiger ein, als die rein abstrakte Belehrung. Nun kann zwar mit jenen Faktoren der Unterricht weit weniger rechnen, als das wirkliche Leben, wo die Dinge selbst auf uns einwirken, wo handelnde Personen, lebendige Situationen und Ereignisse uns umgeben; aber der Unterricht kann doch alles das nachahmend wiedergeben im Bilde und in anschaulicher Erzählung, und die kindliche Phantasie kann sich daraus die Wirklichkeit rekonstruieren; Bild und Erzählung ziehen ja gerade das Kindesgemüt so mächtig an. Darum baue der Unterricht überall womöglich auf solch konkrete Grundlagen seine Belehrungen auf; dann bekommen sie Leben und Wärme und sprechen um so nachdrücklicher zum Herzen des Kindes.

Vor allem sollte im Religionsunterricht das Abstrakte und Übersinnliche überall wo nur irgend angängig im Gewande konkreter Beispiele und Erzählungen geboten werden. Ein rein abstrakter Religionsunterricht (Katechismusunterricht) wirft für das Gemüt der Kinder und deren religiöses Leben wenig oder gar nichts ab; sobald aber die bezüglichen Wahrheiten in die Form der Erzählung eingekleidet werden, bekommen sie Leben und Wärme und gehen zu Herzen. Der Religionslehrer nehme sich in dieser Hinsicht ein Beispiel an der Lehrweise Christi, deren ergreifende Wirkung nicht zum geringsten Teil eben in der Plastik ihrer Darstellung liegt, darin, daß die Lehre verkörpert wird in Gestalt des Gleichnisses, der Erzählung und der symbolischen Handlung. Das eine Gleichnis vom barmherzigen Samariter ergreift ein Kindesgemüt mehr und legt ihm die Pflicht der Barmherzigkeit viel lebendiger und nachdrücklicher ans Herz, als wochenlange Katechisationen über das Wesen der Barmherzigkeit, und wenn sie noch so klar wären. Natürlich müssen die Erzählungen, welche den Belehrungen zugrundegelegt werden, selbst auch anschaulich und lebensvoll gehalten sein, nicht in allgemeinen farblosen Umrissen sich bewegend, sondern gerade in das Detail, in das Individuelle und kindlich Kleine eingehend. Das Gleiche gilt natürlich von allen übrigen Erzählungen (der biblischen Geschichte, der Weltgeschichte, des Lesebuchs 2c.). Die Teilnahme des Gemüts an erzählten Ereignissen ist eben größtenteils davon abhängig, ob und in welchem Maße der Erzähler es versteht, seinen Zuhörern die betr. Situation anschaulich und drastisch vorzuführen. Je mehr dies der Fall ist, und je mehr infolgedessen der Hörer sich in die Situation selbst hinein-

zuversetzen vermag, um so lebhafter wirkt die Erzählung auf das Gefühl. Der Lehrer muß also seine Erzählungen gehörig ausmalen, sie mit den nötigen Details ausstatten; wir meinen natürlich nicht: mit einer Menge historischen Details (Namen, Daten u. dgl.), sondern mit lebensvollen Einzelzügen, welche dem kindlichen Interesse naheliegen und die Phantasie anregen. Wollte der Geschichtslehrer beispielsweis die Erzählung von A. Hofers Tod mit den dürren historischen Notizen abthun, daß Hofer von den Franzosen dann und dann und da und da gefangen genommen, an dem und dem Tage nach Mantua geführt, zum Tode verurteilt und erschossen wurde: so würde seine Erzählung nicht den geringsten Eindruck auf die Kinder machen. Malt er dagegen im einzelnen aus, welch rohe Mißhandlungen Hofer auf seinem Wege nach Mantua von den feindlichen Soldaten auszustehen hatte, wie er barfuß über Schnee und Eis gehen mußte, wie sie ihm den Bart rauften, daß das Blut darnach floß rc., und wie er dies nach dem Vorbilde seines Heilands mit christlicher Geduld ertrug; wie er ferner bei der Exekution weder niederknien noch sich die Augen verbinden lassen will, sondern stehend und offenen Auges, freudig und mutig, wie er gelebt, dem Tode entgegensieht, und wie er schließlich selbst das Kommando zum Feuern giebt: — wenn, sagen wir, mit derartigen lebensvollen und charakteristischen Einzelzügen das Bild, nach Art des Dichters, ausgemalt wird, und wenn das alles in lebendigem Tone, der aus ergriffenem Herzen kommt, vorgetragen wird, dann macht die Erzählung auf das Herz des Kindes einen mächtigen Eindruck, dann versetzt sich dasselbe mit ganzer Seele lebendig in die Situation hinein, erlebt die Geschichte wirklich mit und wird an den Helden der Erzählung mit unwiderstehlicher Gewalt gefesselt. Das ist die rechte Art, lebendiges Interesse für alles Gute und Edle in dem Kinde zu erregen. Dieses muß eben auch in dem Unterrichte etwas erleben, wenn derselbe echtes Interesse in ihm wecken soll, es muß in seinem Gemüte von der Hoheit dessen, was der Unterricht ihm bietet, lebendig ergriffen werden, sonst bleibt der Unterrichtsstoff wie alles bloß Gewußte und Gedachte, seinem Inneren fremd und ist ohne allen Einfluß auf sein Streben und Wollen.[1])

So hoch nach dem Vorstehenden der Einfluß des Unterrichts auf die Ausgestaltung der Interessenwelt des Kindes immerhin anzuschlagen ist, tiefer und nachhaltiger vermag die Erziehung darauf doch einzuwirken

b) durch das wirkliche **Leben**, eben weil dieses mit seinen konkreten Erscheinungen, wirklichen Ereignissen, handelnden Personen und lebendigen Beziehungen in das Gemütsleben des Kindes noch tiefer eingreift, als der Unterricht. Es ist deshalb auch der erziehliche Einfluß der Familie höher zu schätzen, als der der Schule, welche letztere mit dem wirklichen Leben weniger verwachsen ist, als jene.

Unter den erziehlichen Faktoren, durch welche das Leben auf das Gemüt des Kindes und dadurch auf die Richtung seiner Interessen einwirkt, ist vor allem die Macht des lebendigen Vorbildes hervorzuheben. Die tiefere erziehliche Bedeutung des Vorbildes wird verkannt, wenn der Einfluß desselben lediglich auf Rechnung eines instinktiv nötigenden Nach-

---

[1]) Man vgl. dazu Overbergs und Salzmanns Winke in Ostermanns pädagog. Lesebuch, S. 244 ff. und S. 493 ff.

ahmungstriebes geschrieben wird. Mag es einen solchen Trieb immerhin geben, und mag derselbe bei jüngeren Kindern wirklich das alleinige Motiv der Nachahmung sein: da, wo die Seele höheren Eindrücken bereits zugänglich geworden ist, entscheidet in erster Linie doch nicht mehr jener instinktive Trieb, sondern das kindliche Gemüt. Dadurch nämlich, daß man dem Kinde das Gute in Konkreto vorzeigt und vorlebt, wird in ihm das Gefühl für das Gute aufs nachdrücklichste angeregt, sein Interesse daran lebendig gemacht und dadurch dann auch sein Wollen in die Bahn des Guten gelenkt. Mit Recht sagt daher schon Plato: „Tugend ist nur lehrbar durch Tugend, indem ihre lebendige Erscheinung Liebe und Nacheiferung weckt," und Chrysostomus: „Nichts ist kälter, als ein Lehrer, der nur in Worten weise ist, denn dies ist nicht die Sache eines Lehrers, sondern eines Schauspielers; darum lehrten die Apostel erst durch Beispiele, dann durch Worte; ja, sie hatten die Worte gar nicht nötig, da ihre Werke so laut sprachen." Es gehört darum zu den wichtigsten Aufgaben der Erzieher, der Eltern sowohl wie des Lehrers, den Kindern in jeder Beziehung mit einem guten Beispiel voranzuleuchten, ihnen das Gute in jeder Gestalt vorzuleben und dadurch lieb und wert zu machen.

Vor allem gebe man ihnen ein Beispiel lauterer Frömmigkeit, denn die Frömmigkeit ist die Grundtugend, aus der alle anderen Tugenden erwachsen. „Wenn das Kind sieht, wie die, welche es liebt, denen es glaubt und vertraut, vollen Ernst machen mit ihrer Frömmigkeit, wenn es sieht, daß man andächtig und ernstlich betet am Morgen und Abend, am Tische, daß man in Gottes Wort liest, ein lebendiges Glied der Kirche ist, den Feiertag heiligt, nicht flucht oder schwört, nicht lügt oder trügt, sondern keusch und züchtig lebt in Worten und Werken, wenn es sieht, wie man irdisches Gut recht gebraucht, sich selbst und anderen zu nutze, wie man in Ehren sich freut, im Glück nicht übermütig wird, im Leid nicht verzagt, sondern Gott vertraut, wenn es sieht, wie man nicht feig seinen Glauben verleugnet, seines Christentums sich schämt, sondern fröhlich, kühn und treu seinen Herrn bekennt: wenn das Kind dies alles sieht und mit erlebt, dann wird es selbst solchem Leben nacheifern und unter dem heiligenden Einfluß desselben am besten bewahrt bleiben vor einer Religion, die vom Christentum nichts hat, als den Namen als Aushängeschild, einige dürftige religiöse Notizen im Kopfe und einige leere Formalitäten im Leben." Wie mit dieser, so verhält es sich mit jeder anderen Tugend.

Auch mannigfache Ereignisse und Scenen des menschlichen Lebens in und außer dem Kreise der Familie sprechen mächtig zum kindlichen Gemüte. In Zeiten besonderer Gnadenerweisungen Gottes, aber auch in Stunden des Unglücks und im Angesicht menschlichen Elends (etwa am Lager eines Sterbenden, in der Hütte der Armut 2c.) kann selbst der rohe Mensch sich besserer Gefühle nicht erwehren; solche Momente sind es, wo Gottes Geist besonders vernehmbar zum menschlichen Herzen redet und dieses sich so leicht höheren Einwirkungen und Eindrücken aufschließt. Solche Erlebnisse hat deshalb der Erzieher in den Bereich seines Erziehungswerkes absichtlich hineinzuziehen und im Interesse desselben zu verwerten. Ein gemeinsames Gebet oder ein frommes Wort der Erbauung unter dem frischen Eindruck derartiger Erlebnisse pflegt Kinderherzen tief zu ergreifen. — Auch die wohlthätigen Eindrücke des Naturlebens mit seinen lieblichen und

großartigen Scenen und Bildern soll die Erziehung in gedachter Richtung verwerten. Ein Wort über Gottes Allmacht unter dem Sternenhimmel, im Rauschen des Waldes, unter dem Toben des Gewitters 2c. wird sicherlich seine Wirkung nicht verfehlen.

Endlich ist hier zu erinnern an die erziehliche Bedeutung der persönlichen Zuneigung und Liebe, welche die Gemeinschaft des Lebens in verschiedenen Formen erzeugt. Zwischen Eltern und Kindern gestaltet sich auf Grund ihrer natürlichen Verwandtschaft ganz von selbst ein gegenseitiges Verhältnis herzlicher Zuneigung aus, und eben hierin hat die Familie einen großen Vorteil vor allen anderen Erziehungsinstituten voraus. Lehrer und Schüler, welche nicht durch Bande der Blutsverwandtschaft mit einander verknüpft sind und sich im Leben ferner stehen, können ebendeshalb in eine derart innige Beziehung, wie die Familienzusammengehörigkeit sie erzeugt, niemals eintreten; dennoch kann und soll ein Verhältnis persönlicher Wertschätzung und Zuneigung auch zwischen ihnen bestehen, und dies zu begründen, ist Sache des Lehrers. Trägt er selbst die Kinder auf liebendem Herzen, kommt er ihnen überall, sowohl in als außer der Schule, in freundlich-liebevoller Weise entgegen, nimmt er teil an ihren Freuden und Leiden, trägt er ihre Schwächen mit Geduld und zeigt er sich ihnen in allen Stücken als das Muster eines christlich edeldenkenden Mannes, so wird er sicherlich bald ihre Zuneigung gewonnen haben; — und damit hat er nicht wenig erreicht. Es ist dies nämlich nicht nur insofern von Bedeutung, als das Kind dann schon aus Liebe zum Erzieher dessen Anordnungen nachkommen, aus Liebe zu ihm fleißig und brav sein wird, sondern vor allem auch insofern, als die kindliche Seele sich alsdann den gemütlichen Einwirkungen des Erziehers viel bereitwilliger und empfänglicher hingeben und aufschließen wird. Beispiel, Belehrung und Ermahnung wird ebendeshalb weit nachdrücklicher auf das Gemüt des Kindes einwirken, sein Gefühl für das Gute weit stärker und nachhaltiger anregen, wenn der Erzieher von dem Schüler geliebt und verehrt wird, als wo dies nicht der Fall ist. Darum halte es der Erzieher für eine seiner wichtigsten Aufgaben, sich die Liebe und Verehrung der Kinder zu erwerben.

In dem Vorstehenden ist gezeigt worden, auf welche Weise lebendiges Interesse für das Gute in dem Kinde begründet werden kann. In diesem Interesse liegt, wie die Psychologie (cf. oben S. 149 ff., 163 ff.) dargethan hat, die eigentliche Triebfeder alles wahrhaft sittlichen Wollens und Handelns, und wenn sonach die Erziehung es versäumt, solches Interesse in dem Kinde auszubilden, so hat sie das Wesentlichste ihrer Aufgabe verfehlt. Nicht so ganz von selbst jedoch bricht aus dem Interesse am Guten ein bezügliches Wollen und Handeln hervor. Wohl regt das Interesse mit innerer Notwendigkeit zu guten Bestrebungen an; aber nicht immer gehen diese Bestrebungen von selbst in entsprechende Entschließungen und Handlungen über, sei es weil Mut und Kraft des Kindes nicht ausreichen, die entgegenstehenden sündlichen Begierden zu überwinden, sei es weil die Gelegenheit zum Handeln ihm fehlt. Da muß nun der Erzieher wieder helfend eingreifen, indem er einerseits die entgegenstehenden Motive durch angemessene Mittel (Zucht, Gewöhnung 2c.) abschwächt, andrerseits aber dem Kinde Gelegenheit schafft, bzw. es darin unterstützt, seine guten Bestrebungen

selbst durch die That zu verwirklichen. Auf diesem Wege wird sich das innere Leben des Zöglings mehr und mehr zur sittlichen Charakterhaftigkeit ausgestalten. Je öfter es nämlich dem Kinde gelingt, in den verschiedenen Richtungen des Guten frei zu handeln, um so mehr wird in diesen Richtungen auch seine Willensenergie erstarken und sein Handeln an Sicherheit und Leichtigkeit stetig zunehmen; nur dann auch werden die guten Bestrebungen und Vorsätze des Kindes zu eigentlichen Grundsätzen übergehen, wie der Charakter sie voraussetzt (cf. oben S. 160 ff.); denn nur aus dem wiederholt gelingenden Handeln erwächst das zuversichtliche Bewußtsein des Könnens, welches, wie mit allem wahren Wollen, so auch mit den Grundsätzen eng verbunden ist.

Schluß. Das Ideal des christlichen Erziehers.

Fassen wir zum Schluß die wesentlichsten Züge, welche nach dem Bisherigen den vollkommenen Erzieher ausmachen, zu einem Totalbilde kurz zusammen.

Wenn das Erziehungswerk von rechtem Erfolg sein soll, so muß der Erzieher das, was die Kinder werden sollen, vor allem selber sein und in seinem eigenen Leben zur Darstellung bringen. In erster Linie nun sollen die Kinder, wie oben dargethan, zu frommen Christen erzogen werden, und ist demnach das erste und höchste Erfordernis eines rechten Erziehers dieses, daß er selbst ein wahrhaft frommer Mensch sei, der die seligmachende Wahrheit des Christentums an seinem eigenen Herzen erfahren hat und der selbst mit seinem Gott in lebendiger persönlicher Gemeinschaft steht. Nur aus dem Leben kann Leben kommen, und so kann auch nur der Erzieher göttliches Leben in den Kindern wecken, der selber göttliches Leben in sich trägt, in dessen eigenem Herzen die Religion zu einer Lebensmacht geworden ist, die all sein Thun und Lehren bestimmt und durchdringt. Auf dieser Grundlage wahrer Religiosität wird sich dann auch mit innerer Notwendigkeit diejenige Reinheit und Wahrhaftigkeit des sittlichen Wandels ergeben, wie sie dem Kinde vorgelebt werden muß, wenn es selbst sich zu wahrer Sittlichkeit erheben soll.

Das Verhältnis des Erziehers zu den Kindern muß ferner von dem Geiste hingebender Liebe getragen sein. Durch sie findet der Erzieher in dem Umgang mit den Kindern den rechten herzlichen Ton; sie befähigt ihn, sich in die kindliche Natur zu versenken und dieselbe mit all ihrer Schwachheit und Herrlichkeit recht zu begreifen und zu beurteilen; sie macht ihn sanftmütig, gelinde und geduldig, lehrt ihn, den Kindern vertrauen, und läßt ihn stets das Beste hoffen. Von alledem ist natürlich die Folge, daß auch der Kinder Herzen sich ihm in Liebe und Vertrauen erschließen, daß Lehre und Ermahnung doppelt fruchten und allen Weisungen des Erziehers freudig gehorsamt wird.

Mit der Liebe ist eng verbunden die erziehliche Treue und Sorgfalt, welche allen erziehlichen Pflichten auf das gewissenhafteste nachkommt, welche den Zögling nie aus dem Auge läßt, sein inneres und äußeres Leben

sorgfältig überwacht, allen Gefahren rechtzeitig vorbeugt und jede, auch die kleinste, Gelegenheit freudig ergreift, um den Zögling im Guten zu fördern und zu befestigen.

Der rechte Erzieher ist ferner ein Mann von festem Willen. Als solcher steht er auf dem festen Boden eines unerschütterlichen Glaubens, treu an seiner Überzeugung festhaltend, dem bewährten Besseren zwar jederzeit zugänglich, aber nicht dem Wechsel unberechenbarer Tagesmeinung und schwankender Neuerungssucht unterworfen. Sein fester Wille offenbart sich ferner in dem Ernst und der Konsequenz, womit er seine erziehlichen Maßregeln durchsetzt und das einmal Befohlene oder Verheißene unerbittlich aufrecht erhält, sowie endlich in der unparteiischen Gerechtigkeit, die, unbeirrt durch Vorurteile, Launen und egoistische Rücksichten, jedem zu Teil werden läßt, was ihm gebührt. Nur unter dieser Bedingung darf der Erzieher auch der Achtung seiner Zöglinge gewiß sein.

Das Ideal des Erziehers begreift auch die Tugend der Weisheit in sich, welche zum rechten Zweck stets die rechten Mittel anwendet. Um stets die geeignetsten Erziehungsmittel anzuwenden, erforscht und berücksichtigt der weise Erzieher vor allem die kindliche Natur, die allgemeine sowohl wie die individuelle. Er behandelt das sechsjährige Kind anders als das vierzehnjährige, das begabte anders als das unbegabte, das träge anders als das fleißige &c. Aber auch die jeweiligen äußeren Umstände, welche für die richtige Beurteilung und zweckmäßige Behandlung des Kindes in Betracht kommen (Herkunft, Stand, häusliche Verhältnisse, lokale Sitten &c.), wird der weise Erzieher sorgfältig berücksichtigen. Endlich wird er sich mit allen denen, welche zugleich mit ihm auf denselben Zögling erziehlich einwirken, in nähere Beziehung setzen und eingehend verständigen, damit allerseits die rechten Erziehungsmittel angewandt und die Erfolge, welche einerseits erzielt sind, nicht andrerseits wieder aufgehoben werden.

Eng verknüpft mit der Weisheit ist die Tugend der Besonnenheit, welche stets mit nüchterner Ruhe beobachtet und überlegt, stets sich selbst beherrscht und vor allem übereilten Handeln bewahrt.

Endlich erfordert die Vollkommenheit des Erziehers auch ein hohes Maß unterrichtlicher Tüchtigkeit; denn die Erziehung ist vom Unterrichte unzertrennlich und in ihren Erfolgen durch die Art des Unterrichts wesentlich bedingt. Wie viel in dieser Beziehung auf die rechte Auswahl des Unterrichtsstoffes, auf Wahrheit und Klarheit, Anschaulichkeit und Lebendigkeit der unterrichtlichen Behandlung ankommt, ist in der Erziehungslehre geeigneten Orts bereits hervorgehoben und wird in der Unterrichtslehre noch des näheren zur Darstellung kommen.

C. Unterrichtslehre.

Schon in der Erziehungslehre ist auf den Unterricht wiederholt Bezug genommen worden, doch allemal nur insoweit, als derselbe speciell erziehlichen Zwecken dient; den Unterricht nach allen seinen Aufgaben und in seinem ganzen Umfange zur Darstellung zu bringen, ist Sache der Unter-

richtslehre. Dieselbe zerfällt in eine allgemeine und eine specielle. Die erstere handelt von den allgemeinen Aufgaben, Formen, Gesetzen rc. des Unterrichts, wie dieselben für das gesamte Gebiet des Volksschulunterrichts maßgebend sind; die letztere unterwirft jedes einzelne Unterrichtsfach und die für jedwedes geltenden speciellen Bestimmungen einer besonderen Betrachtung. Wir lassen zunächst die allgemeine Unterrichtslehre folgen.

Allgemeine Unterrichtslehre.

§. 1. Die allgemeinen Aufgaben des Volksschulunterrichts.

Die letzten Aufgaben des Unterrichts decken sich mit denjenigen der Erziehung im weiteren Sinne, in deren Umfang er sowohl wie die Erziehung im engeren Sinne hineinfällt; was sonach in der Einleitung dieses Lehrbuches von der Erziehung überhaupt gefordert wurde, das gilt in gleicher Weise auch von dem Unterricht. Auch er soll „den Zögling für seinen irdischen wie für seinen himmlischen Beruf möglichst tüchtig machen." Wie aber das gesamte Erziehungswerk in erster Linie darauf angelegt sein muß, das Kind seiner ewigen Bestimmung entgegenzuführen, dasselbe also sittlich-religiös zu bilden, so auch der Unterricht; derselbe stelle also den idealen, erziehlichen Zweck stets in den Vordergrund. Welche Anforderungen an den Unterricht zu stellen sind, damit derselbe seiner erziehlichen Aufgabe genüge, ist in dem vorhergehenden Abschnitte des näheren erörtert. Daß über der Verfolgung des idealen Unterrichtszweckes die mehr praktische Ausbildung des Schülers für die Interessen des irdischen Lebens nicht vernachlässigt werden soll, bedarf keiner Erwähnung; thatsächlich erübrigt für den letzteren Zweck, auch bei der ausreichendsten Berücksichtigung des idealen Moments, ein genügender Spielraum, zumal die meisten der in unseren Volksschulen üblichen Unterrichtsfächer ihrer Natur nach geeignet sind, beiden Zwecken zugleich zu dienen.

Den beiden genannten Aufgaben des Unterrichts untergeordnet sind zwei andere, welche man als den materialen und formalen Unterrichtszweck zu bezeichnen pflegt. Der Unterricht soll nämlich 1. dem Zöglinge diejenigen Kenntnisse und (technischen) Fertigkeiten aneignen (materialer Zweck) und 2. die geistigen Anlagen desselben bis zu der Vollkommenheit entwickeln (formaler Zweck), wie eine gründliche Erfüllung der idealen sowohl als der praktischen Lebensaufgabe es erfordert.

Daß zunächst ein gewisses Maß materialer Bildung für jeden Menschen und in jedem Lebenskreise unerläßlich ist, liegt auf der Hand. Ohne Kenntnis der wichtigsten religiösen Thatsachen und sittlichen Verhältnisse ist eine sittlich-religiöse Bildung überall nicht denkbar. Desgleichen fordert das irdische Leben mit seinen mannigfachen (beruflichen, staatlichen, gesellschaftlichen rc.) Aufgaben ein erhebliches Maß positiver Kenntnisse (z. B. aus dem Gebiete der Welt- und Naturkunde) und gewisse technische Fertigkeiten (Lesen, Schreiben rc.) als unerläßliche Mitgift für jeden Menschen. Wehe darum der Schule, welche es unterläßt, ihre Schüler nach dieser Seite hin gründlich auszurüsten.

Mit dem Besitze von Kenntnissen und Fertigkeiten ist es aber keineswegs genug; sie sind ein totes Kapital, wertlos für die praktischen wie für die höheren Lebenszwecke, wenn mit ihnen nicht entwickelte Kraft des Geistes verbunden ist: Intelligenz, Empfänglichkeit des Gemüts, Willensstärke 2c. Darum soll der Unterricht auch die Kräfte des Geistes wecken und entfalten, also den Geist auch formal bilden; ja, es ist diese Seite des Unterrichts, namentlich im Hinblick auf dessen erziehliche Aufgabe, unstreitig die wichtigere. Zu dem Ende darf die Schule sich nicht damit begnügen, den Unterrichtsstoff dem Schüler mechanisch anzueignen und einzulernen, sondern sie soll denselben stets so an den Schüler hinanbringen und so verarbeiten, daß dessen Geistesanlagen dadurch geweckt, genährt und entwickelt werden.

Dabei hat die Schule eine möglichst harmonische Ausbildung des Geistes anzustreben. Zur Harmonie des geistigen Lebens gehört in erster Linie dies, daß alle Seiten desselben bis zu einem gewissen Grade der Vollkommenheit entwickelt sind. Jede Geistesanlage hat ihren eigentümlichen Wert und ihre eigentümliche Bedeutung. Wenn deshalb eine jener Anlagen unentwickelt bleibt oder verkümmert, so leidet darunter der ganze Mensch. Darum ergreife und entwickele der Unterricht alle geistigen Kräfte; über der Ausbildung des Verstandes vernachlässige er nicht die des Gemüts, über der Ausbildung des Gedächtnisses nicht die der Phantasie 2c. Damit ist nicht gesagt, daß alle Anlagen bis zu einem gleichen Grade der Vollkommenheit auszubilden seien. Wie die verschiedenartigen Teile des körperlichen Organismus nicht alle von gleicher Bedeutung sind, so verhält es sich auch mit den verschiedenen Anlagen des Geistes. Lassen sich diese Wertunterschiede auch nicht genau gegen einander abgrenzen, so sind sie doch thatsächlich vorhanden und im allgemeinen auch wohl erkennbar. Niemand wird leugnen wollen, daß Festigkeit des Wollens absolut wertvoller ist, als ein lebhaftes Spiel der Phantasie, Reife der Intelligenz wertvoller, als ein gutes Gedächtnis 2c. Je nach dem specifischen Wert nun, welcher den einzelnen seelischen Anlagen zukommt, richte sich das Maß ihrer Ausbildung; nur dann vermag sich das geistige Leben zu einem wahrhaft harmonischen auszugestalten.

§. 2. Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes im allgemeinen.

Die Auswahl der Unterrichtsstoffe für die Volksschule ist in erster Linie bedingt durch die Aufgaben des Volksschulunterrichts; die Auswahl ist also im allgemeinen so zu treffen, daß sowohl dem idealen als dem praktischen, sowohl dem materialen als dem formalen Unterrichtszwecke, jedem nach Maßgabe seines Wertes, genüge geschieht. Ob und inwieweit die gegenwärtig in der Volksschule üblichen Unterrichtsstoffe diesen Anforderungen genügen, kann hier nicht erörtert werden (vgl. darüber die specielle Unterrichtslehre). Innerhalb der durch die Unterrichtszwecke bedingten Grenzen ist die Volksschule in ihrer Stoffwahl dann wieder gebunden durch die ihr zu Gebote stehende Bildungszeit, sowie durch den geistigen Standpunkt und Gesichtskreis ihrer Schüler. In der einen wie

in der anderen Beziehung sind ihr enge Grenzen gezogen, und kann der Bildungsstoff der Volksschule hinsichtlich seines Umfanges wie seines Inhalts allemal nur ein elementarer sein. Rein wissenschaftliche Lehrobjekte oder gar wissenschaftliche Probleme und Hypothesen sind aus dem Bereiche der Volksschulbildung ein für allemal auszuschließen.

Wie die Unterrichtsstoffe der Volksschule auf die einzelnen Stufen und Abteilungen derselben zu verteilen und anzuordnen sind, hat des näheren wieder die specielle Unterrichtslehre darzuthun; hier nur einige allgemeine Erörterungen über diesen Gegenstand.

Behuf einer zweckmäßigen Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe ist für jede Schule ein Lehrplan und ein Lektionsplan aufzustellen.

1. Der **Lehrplan** enthält die Auswahl und Anordnung des gesamten Unterrichtsstoffes einer Schule; er bestimmt, welche Gegenstände in derselben überhaupt getrieben werden sollen, wann sie auftreten und wie weit bis zum Schlusse der Schulzeit die Kinder in denselben geführt werden sollen; er setzt für jede Klasse und Abteilung die Lehrpensa und deren Aufeinanderfolge fest und bestimmt für jedes einzelne Lehrfach die Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden[1].

Eine solche Verteilung und Anordnung des Unterrichtsstoffes ist notwendig; denn a) die Zeit der Volksschulbildung ist eine begrenzte, so daß nur bei einer sorgfältigen Zeiteinteilung die unterrichtlichen Ziele erreicht werden können; b) der Zögling ist in einer stetig fortschreitenden Entwickelung begriffen, und diese erfordert einen entsprechenden Fortschritt des Unterrichtsstoffes vom Leichten zum Schweren; c) jedes Unterrichtsfach trägt in sich selbst eine innere Ordnung und einen inneren Zusammenhang, welche gewahrt werden müssen, wenn der Unterricht von Erfolg sein soll; d) damit eine möglichst zusammenhängende Bildung erreicht und Verwirrung der Geister vermieden werde, muß das Verwandte der einzelnen Unterrichtsfächer thunlichst auf einander bezogen und zusammengelegt, das Heterogene auseinander gehalten werden; e) es würde oftmals das Wichtige über weniger Wichtigem versäumt werden, bzw. für eine gründliche Behandlung und Einübung des ersteren nicht die nötige Zeit erübrigen, wenn nicht der ganze Unterrichtsstoff im voraus sorgfältig und planmäßig eingeteilt und angeordnet würde.

Weil die Aufstellung eines Lehrplanes ein hohes Maß pädagogischer Erfahrung und Weisheit voraussetzt, so darf dieselbe dem Belieben des einzelnen Lehrers nicht völlig anheimgestellt werden; vielmehr haben die staatlichen Behörden die Pflicht, Normal-Lehrpläne für die einzelnen Arten der Volksschule zu entwerfen und vorzuschreiben, jedoch in der Allgemeinheit, daß dadurch die Ausarbeitung eines besonderen Lehrplans für jede einzelne Schule nicht überflüssig und eine thunliche Berücksichtigung individueller Verhältnisse nicht unmöglich gemacht wird.

---

[1]) Außer der Verteilung und Anordnung des Lehrstoffs können in den Lehrplan auch allgemeine Bestimmungen betreff der in den einzelnen Unterrichtsfächern anzuwendenden Methode, sowie der beim Unterricht zu gebrauchenden Lehr- und Lernmittel, aufgenommen werden.

Die wichtigsten Regeln, welche bei Ausarbeitung eines Lehrplanes zu berücksichtigen sind, sind folgende:

a) Auf jeder Stufe ist eine solche Auswahl von Lehrstoffen zu treffen und jedem derselben ein solcher Spielraum zu gewähren, daß allen unterrichtlichen Zwecken nach Maßgabe ihres Wertes Genüge geschehen kann. Der wichtigste Gesichtspunkt ist auf allen Stufen der erziehliche, daher die idealen Unterrichtsfächer, besonders der Religionsunterricht, überall in den Vordergrund zu stellen sind.

b) Es werde, der stetig fortschreitenden Entwickelung des kindlichen Geistes entsprechend, ein stetiger Fortschritt vom Leichten zum Schweren innegehalten, also a) vom Konkreten zum Abstrakten (z. B. im Religionsunterricht erst biblische Geschichte, dann Religionslehre, im naturhistorischen Unterricht erst die Auffassung einzelner Naturkörper, dann das Allgemeine zc.); b) vom Einfachen zum Zusammengesetzten (z. B. im Rechenunterricht zuerst Operationen mit einfachen, hernach mit zusammengesetzten Zahlen, in der Grammatik vor der Satzlehre die Wortlehre und wiederum vor der Lehre vom zusammengesetzten Satze die vom einfachen Satze zc.)[1]); c) vom Bekannten zum Unbekannten (also im geographischen Unterricht zuerst die Betrachtung der nächsten Umgebung, darnach entfernter Gegenden, im naturkundlichen Unterricht zunächst die Auffassung bekannter Tiere, Pflanzen zc., darnach unbekannter).

c) Der Lehrgang schreite lückenlos fort. In jedem Unterrichtsfache muß der Zusammenhang gehörig gewahrt und darf zu dem Ende nichts Wesentliches übergangen werden. Lehrstoffe von grundlegender Bedeutung (z. B. im Rechenunterricht die Grundoperationen, in der Erdkunde die geographischen Grundbegriffe zc.) sind mit verhältnismäßiger Ausführlichkeit und Gründlichkeit zu behandeln.

d) Der Lehrstoff werde nach Maßgabe der in ihm liegenden Teilungsgründe sorgfältig in größere und kleinere Abschnitte eingeteilt. Jedes Lehrfach setzt sich aus deutlich unterscheidbaren Gliedern zusammen (z. B. die Geschichte aus verschiedenen Perioden), und es ist für die klare Auffassung des Ganzen wie des Einzelnen von Wichtigkeit, daß in dem Unterricht diese Glieder (Abschnitte) sich deutlich von einander abheben. Zu dem Ende „bedarf es ebensosehr der zusammenhaltenden Klammern als der richtigen Teilstriche" (Willmann); d. h. es muß jedesmal, wenn im Unterricht ein Abschnitt erledigt ist, 1. durch einen zusammenfassenden Rückblick, sowie durch eine wiederholende Befestigung des Wesentlichen des betr. Abschnitts die Zusammengehörigkeit desselben zum klarsten Bewußtsein gebracht und 2. das Neue und Unterscheidende des folgenden Abschnitts scharf hervorgehoben werden. Wie die Erfahrung lehrt, wird diese „Artikulation" des Lehrstoffs im Unterricht leicht unterlassen, wenn nicht der Lehrplan im voraus die Teilstriche deutlich markiert.

e) Die Lehrstoffe der einzelnen Unterrichtsfächer sind so zu ordnen,

---

[1]) Diese Regel ist jedoch cum grano salis zu verstehen und anzuwenden. Das Einfachste ist nicht immer das Leichteste für das Kind; z. B. sind die elementaren Bestandteile der Naturkörper (Atome, Moleküle, Zellen) gewiß nicht zum Ausgangspunkte des naturkundlichen Unterrichts geeignet. Nur insoweit das Einfache für das Kind auch das Leichtere ist, soll der Unterricht von dem Einfachen ausgehen.

daß das Verwandte und sachlich Zusammengehörige möglichst mit einander verknüpft und auf einander bezogen werden kann.

In der Elementarklasse ist das erste Lesenlernen organisch mit dem Schreiben zu verbinden (Schreiblesen); desgleichen ist der Stoff des Anschauungsunterrichts so zu wählen und zu ordnen, daß derselbe in den nebenlaufenden sprachlichen Übungen möglichst verwertet werden kann. Auf den oberen Stufen ist der Leseunterricht in enge Beziehung zu bringen mit den übrigen Disciplinen, in der Weise, daß die Gedichte und Prosastücke des Lesebuchs im unmittelbaren Anschluß an verwandte Materien der nebenlaufenden Unterrichtsfächer behandelt werden (z. B. das Rückertsche Gedicht „der alte Barbarossa" im Anschluß an die Geschichte Kaiser Rotbarts, Mosens „Zu Mantua in Banden 2c." im Anschluß an die Geschichte A. Hofers, „das Bienchen" von Curtmann im Anschluß an die naturkundliche Behandlung der Biene 2c.). An das Lesebuch hinwiederum sind die grammatischen und orthographischen Übungen anzulehnen, indem der Stoff zu diesen Übungen aus vorher behandelten Lesestücken entnommen wird. Die zu erklärenden geistlichen Lieder und Psalmen sind in den Gang des übrigen Religionsunterrichts so einzuordnen, daß sie durch unmittelbar voraufgehende Religionsstunden verwandten Inhalts angemessen vorbereitet werden (z. B. ist die Besprechung des 51. Psalmes anzulehnen an die Geschichte von Davids Fall, Psalm 137 an die Geschichte von der babylonischen Gefangenschaft, Luthers „Ein feste Burg 2c." an die Geschichte der Reformation 2c.). Nach ähnlichen Rücksichten hat auch der Gesangunterricht seine Lieder anzuordnen (z. B. das Lied „Im Wald und auf der Heide" im Anschluß an die naturkundliche Besprechung des Waldes, die „Wacht am Rhein" im Anschluß an die Geschichte des Krieges 1870/71 2c.). Die Aufsatzthemata sind dem Gebiete der nebenlaufenden Unterrichtsfächer zu entnehmen 2c. 2c.

Eine derartige Konzentration der verschiedenen Unterrichtsdisciplinen gewährt die Vorteile, 1. daß Zeit erspart wird, 2. daß durch die Herstellung vielseitiger Beziehungen und Verknüpfungen der Unterrichtsstoff desto mehr geklärt, vertieft und befestigt und in das gesamte Wissen des Kindes mehr Einheit und Zusammenhang gebracht wird, endlich 3. daß der Unterricht dadurch belebt und das Interesse an seinem Inhalt wesentlich gefördert wird.

f) Man ordne den Lehrstoff, wo es dessen Natur und die Gliederung der Schule gestattet, in konzentrischen Kreisen. Setzen wir den Fall — um an einem Beispiel das Wesen dieser Anordnung zu veranschaulichen —, der grammatische Unterricht werde in zwei gesonderten, nach einander folgenden Kursen erteilt. Dann läßt sich der grammatische Lehrstoff entweder so anordnen, daß der unteren Stufe ausschließlich die Wortlehre, der oberen die Satzlehre zugewiesen wird; oder aber so, daß schon auf der unteren Stufe das Wichtigste und Faßlichste aus beiden Teilen der Grammatik behandelt wird, auf der Oberstufe dann dasselbe Material wiederkehrt, nun aber angemessen erweitert und vervollständigt wird. Die letztere Art der Anordnung wäre eine konzentrische. Das Wesen dieser Anordnung besteht also darin, daß auf verschiedenen, nach einander folgenden Stufen ein und derselbe Stoff stets wiederkehrt, auf jeder höheren Stufe aber eine angemessene Erweiterung erfährt. (Näheres hierüber vgl. man in der speciellen Unterrichtslehre des II. Bandes). Die konzentrische Anordnung

gewährt die Vorteile, 1. daß bei der Auswahl des Stoffes dem jeweiligen Standpunkte des Kindes in umfassendster Weise Rücksicht getragen werden kann, 2. daß für eine gründliche Wiederholung Garantie geboten ist und 3. daß die Schüler schon früh einen Überblick über das Ganze des Lehrfachs gewinnen.

g) Man berücksichtige bei Aufstellung des Lehrplans die individuellen Verhältnisse der Schule; nicht bloß in dem selbstverständlichen Sinne, daß je nach der verschiedenen Organisation der Schule (einklassige, zweiklassige, mehrklassige Schule) die Lehrziele verschieden hoch gesteckt werden, sondern auch in dem Sinne, daß speciellen Bedürfnissen der betr. Schulgemeinde thunlichst Rechnung getragen, also z. B. in dem naturkundlichen und weltkundlichen Unterricht solchen Dingen und Erscheinungen ein verhältnismäßiger Spielraum gestattet wird, welche für die ortsübliche Berufsthätigkeit (Schifffahrt, Fabrikarbeit, Ackerbau 2c.) von besonderer Wichtigkeit sind.

Wenn alle diese Regeln, von deren gewissenhafter Befolgung für das Gelingen der Schularbeit sehr vieles abhängt, konsequent durchgeführt werden sollen, so genügt es natürlich nicht, daß der Lehrer sich einen ungefähren Plan seiner Arbeit im Kopfe zurechtlegt, oder daß er ihn in allgemeinen Umrissen zu Papier bringt, sondern dann bedarf es einer sehr sorgfältigen und sehr detaillierten Ausarbeitung des Lehrplans, die, wenn auch nicht für jede einzelne Stunde, so doch mindestens für jede Woche die Lehrpensa genau feststellt und anordnet. Insonderheit ist nur unter dieser Voraussetzung eine angemessene Konzentration des Unterrichts wirklich durchzuführen.

2. Der **Lektionsplan** enthält die Verteilung der einzelnen Lektionen (bzw. Lehrer) einer Schule oder Schulklasse auf die einzelnen Tage und Tagesstunden der Woche.

Bezüglich der Aufstellung des Lektionsplanes beherzige der Lehrer folgende Winke:

a) Man wähle für jede Lektion diejenige Tageszeit, welche dem Zwecke derselben am meisten entspricht. Dem Religionsunterrichte gebührt die erste Stunde des Tages, weil durch ihn das ganze Tagewerk geweiht werden soll. Solche Lektionen, welche die Denkkraft der Schüler in hervorragender Weise anstrengen, eignen sich im allgemeinen besser für den Vormittag, als für den Nachmittag, weil hier der Geist der Kinder nicht so frisch und leistungsfähig ist wie dort.

b) Man beobachte in der Aufeinanderfolge der einzelnen Lektionen eine zweckmäßige Abwechselung, und zwar in zweifacher Beziehung: a) Damit die Geisteskraft des Kindes nicht erlahme, lasse man auf eine anstrengende Lektion jedesmal eine solche folgen, welche den Geist wieder ausspannt oder doch geringere Anforderungen an die Denkkraft desselben stellt. Auf eine Religionsstunde folge deshalb nicht eine Rechenstunde, sondern etwa eine Schreibstunde, auf eine Rechenstunde nicht eine Grammatiklektion, sondern etwa eine Gesangstunde 2c. b) Damit das Interesse des Kindes nicht ermüde, halte man gleichartige Lektionen durch angemessene Zwischenräume auseinander. Man lege also nicht etwa sämtliche Lesestunden der Woche auf die erste Hälfte derselben oder lasse nicht etwa mehrere

Schreibstunden unmittelbar aufeinander folgen. In der Elementarklasse, wo eine dauernde Aufmerksamkeit am wenigsten vorausgesetzt werden darf, verweile man nie eine ganze Stunde bei demselben Stoffe oder derselben Übung.

c) Man trage der Gesundheit der Schüler gebührende Rücksicht. Deshalb meide man jedes Übermaß geistiger Anstrengung, gestatte zwischen je zwei Lektionen eine Pause zur Ausspannung und leiblichen Erfrischung, beginne den Unterricht nachmittags nicht unmittelbar nach dem Essen, lasse auf solche Lektionen, bei welchen die Kinder ruhig sitzen müssen, solche folgen, bei denen sie stehen oder körperlich thätig sein können, lege im Winter auf die späteren Nachmittagsstunden, wo es zu dämmern beginnt, nicht solche Lektionen, welche das Auge anstrengen (vgl. die Lehre von der leiblichen Erziehung).

d) Für solche Lektionen, in denen nicht alle Abteilungen einer Schule oder Schulklasse zugleich unmittelbar unterrichtet werden können, ist auf eine angemessene stille Beschäftigung der von dem unmittelbaren Unterricht auszuschließenden Kinder, sowie auf einen angemessenen Wechsel zwischen Unterricht und stiller Beschäftigung Bedacht zu nehmen.

§. 3. Die allgemeinen Unterrichtsformen.

In verschiedener Form kann der Lehrer den Unterrichtsstoff an die Schüler hinanbringen und ihnen zu eigen machen; man redet daher von verschiedenen Unterrichtsformen oder Lehrformen. Die wichtigsten derselben sind:

1. Die vorzeigende Lehrform.

Das Vorzeigen steht im Dienste des Princips der Anschaulichkeit. Klare und richtige Vorstellungen werden am sichersten auf dem Wege eigenen Anschauens gewonnen; deshalb sollen die Objekte, mit denen der Unterricht die Kinder bekannt zu machen hat, diesen überall wo möglich zur sinnlichen Anschauung dargeboten, also vorgezeigt werden. Damit die Kinder von den vorgezeigten Objekten möglichst klare und treue Vorstellungen gewinnen, sind folgende Regeln zu beachten:

a) Womöglich zeige man die Dinge in natura vor (wirkliche Tiere, Pflanzen, Steine 2c.); denn nur in der Wirklichkeit zeigen sich die Dinge ganz so, wie sie sind. Durch Modelle und Bilder ersetze man die wirklichen Dinge nur dann, wenn diese nicht aufzutreiben oder ihrer Natur nach zum Vorzeigen in der Schule nicht geeignet sind.

b) Die Gegenstände und Abbildungen seien möglichst groß, vollständig und deutlich.

c) Man biete das Anschauungsobjekt in solcher Stellung, Entfernung und Beleuchtung, daß alle Kinder dasselbe genau auffassen können. Der Lehrer stelle oder halte also das Anschauungsobjekt nicht so niedrig, daß die hinteren Schülerreihen dasselbe gar nicht oder doch nur teilweis sehen können, er verdecke dasselbe nicht durch

seinen eigenen Körper und lasse die Lichtstrahlen nicht so auffallen, daß das Auge der Kinder geblendet wird. Ist der vorzuzeigende Gegenstand zu klein, um von allen Schülern zugleich genau gesehen werden zu können, so verteile er mehrere Exemplare desselben unter die Schüler oder lasse dieselben gruppenweise zum Anschauen heraustreten.

d) Der Lehrer sorge für ungeteilte Aufmerksamkeit. Er habe deshalb auch beim Vorzeigen die Kinder stets im Auge. So viel wie möglich lasse er die Kinder selbst mit thätig sein, selbst die bezüglichen Merkmale und Teile des Gegenstandes aufsuchen und vorzeigen und sich selbst über das Angeschaute aussprechen (cf. oben S. 131). Er zeige nicht zu viel auf einmal vor (nicht etwa Bilder mit einem bunten Allerlei).

e) Die Aufmerksamkeit der Kinder ist besonders auf die wesentlichen und charakteristischen Merkmale des Gegenstandes zu lenken.

2. Die vormachende Lehrform.

Zu gewissen Fertigkeiten des Unterrichts verhilft der Lehrer dem Schüler am sichersten und leichtesten durch eigenes Vormachen. Theoretische Vorschriften und Auseinandersetzungen werden, wie überall, so auch hier längst nicht so leicht begriffen und üben längst nicht die Wirkung, wie das anschauliche Beispiel und Vorbild. Gut lesen, sprechen, schreiben, singen, turnen ꝛc. lehre man daher den Schüler in erster Linie durch eigenes Vormachen, durch eigenes Vorlesen, Vorsprechen, Vorsingen ꝛc. Dabei habe der Lehrer hauptsächlich folgende Regeln im Auge:

a) Alles, was vorgemacht wird, werde musterhaft vorgemacht. Mangelhaftes Vormachen hat natürlich mangelhaftes Nachahmen zur notwendigen Folge. Ist der Lehrer zu einer musterhaften Leistung selbst nicht imstande, ist er also beispielsweise nicht fähig, selbst gut vorzusingen oder vorzuturnen, so wähle er dazu einen erprobten Schüler.

b) Der Lehrer trage Sorge, daß die Schüler auf das Vormachen mit ungeteilter Aufmerksamkeit achtgeben.

c) Der Lehrer halte auf gute Nachahmung. Er kontrolliere daher die nachmachende Thätigkeit der Schüler auf das genauste. Wo es nötig ist, wiederhole er das Vorthun und gebe für die Nachahmung entsprechende Winke und Erklärungen. Er lasse die betreffende Verrichtung von den Schülern so oft wiederholen, bis eine tadellose Leistung erzielt ist.

3. Die vortragende Lehrform.

Wo der Unterrichtsstoff weder auf dem Wege des Vorzeigens und Vormachens dem Schüler vermittelt, noch durch eigenes Denken und Reproduzieren von diesem selbst gefunden werden kann, da ist die Unterrichtsform des zusammenhängenden Vortrages am Platze. Sie tritt in der Schule namentlich als Erzählung und Beschreibung (entfernter Objekte) auf. Bezüglich ihrer Anwendung sind folgende Regeln zu beachten:

a) Der Lehrer trage frei vor. Das freigesprochene Wort wirkt allemal lebendiger und nachdrücklicher, als das abgelesene. Wenn nämlich der Lehrer frei vorträgt, so empfangen die Schüler weit mehr, als im

anderen Falle, den Eindruck, daß er den Unterrichtsstoff selbst wertschätzt, selbst daran glaubt, und seine Worte machen deshalb auch tieferen Eindruck. Auch gewährt der freie Vortrag den Vorteil, daß der Lehrer die Schüler dabei im Auge haben und somit ihre Aufmerksamkeit besser überwachen kann. Natürlich bedarf es für den freien Vortrag einer gewissenhaften Vorbereitung.

b) Der Lehrer spreche langsam, deutlich und mit angemessener Tonstärke. Spricht der Lehrer zu schnell, so kann das Kind, welches langsamer als der Erwachsene auffaßt, den Vortrag nicht gehörig verdauen. Zudem führt hastiges Sprechen mit Notwendigkeit zu allerlei Nachlässigkeiten der Aussprache und beeinträchtigt den Nachdruck und Ausdruck. Insonderheit müssen die Satzpausen gehörig innegehalten werden; geschieht dies nicht, so verliert die Rede die Übersichtlichkeit, der Vortragende selbst, der dabei außer Atem kommt, macht infolgedessen oft sinnlose Pausen an falscher Stelle, und er benimmt sich die nötige Zeit und Ruhe, das Vorzutragende gehörig zu überdenken.

Die Deutlichkeit der Aussprache erfordert, daß alle Worte, Silben und Laute lautrichtig und lautrein gesprochen werden; also nicht etwa „iß" statt „ist", „nich" statt „nicht", „ae" statt „e" 2c. Insonderheit ist erforderlich, daß die Endsilben und Endkonsonanten der Worte deutlichst zum Gehör gebracht werden.

Der Lehrer spreche mit angemessener Tonstärke, also weder zu laut noch zu leise. Zu lautes Sprechen ist nicht nur für den Lehrer gesundheitsschädlich, sondern es beeinträchtigt erfahrungsgemäß auch die Aufmerksamkeit der Schüler, indem es — auf die Dauer wenigstens — mehr betäubt als anregt. Auch verliert der überlaut sprechende Lehrer leichter die Ruhe als der, welcher in diesem Punkte das rechte Maß innezuhalten weiß. Natürlich darf der Lehrer auch nicht in das umgekehrte Extrem verfallen; doch braucht vor dem Fehler des Zuleisesprechens nicht so nachdrücklich gewarnt zu werden, weil dieser Fehler, wo er etwa auftritt, sich in dem Verkehr zwischen Lehrer und Schüler bald ganz von selbst korrigiert.

c) Der Lehrer spreche mit angemessener Betonung. Diejenigen Worte und Redeteile, auf welchen der Nachdruck liegt, müssen besonders hervorgehoben werden. Die Satztonzeichen sind gehörig zu beachten, Frage, Ausruf, Parenthese 2c. als solche durch den Sprechton zu charakterisieren. Die Gefühle und Stimmungen, welche der Vortrag in den Herzen der Kinder wecken soll, müssen in der Sprache des Lehrers angemessenen Ausdruck finden. Doch ist jede Ziererei und erkünsteltes Pathos strengstens zu meiden.

d) Die Ausdrucksweise sei schlicht und einfach. Der Lehrer vermeide jeden Schwulst und Ballast der Rede, spreche in möglichst knappen, einfachen Sätzen, halte sich frei von schwerverständlichen Worten und Wendungen und lehne sich, soweit es sich mit der Sprachrichtigkeit verträgt, an die Sprechweise der Kinder an. Besonders auf den unteren Stufen hat der Lehrer in dieser Beziehung größte Sorgfalt und Vorsicht zu üben. Die Kleinen sind in der Regel viel wort- und begriffsärmer, als der Erwachsene sich vorstellt, und zahlreiche Ausdrücke, welche diesem geläufig sind, namentlich abstrakte Worte („Beziehung", „Bedeutung", „Entwickelung", „Behandlung", „Berechtigung", „Möglichkeit", „Gelegenheit" 2c.), verstehen sie ent-

weder gar nicht, oder verbinden damit doch ganz schiefe Begriffe. Da heißt es also gewissenhaft den Standpunkt der Kleinen erforschen und zu ihrer Weise sich herablassen; sonst ist alles in den Wind geredet.

e) Der Vortrag sei anschaulich. Anschaulich erzählt und beschreibt der Lehrer, wenn er die Personen, Ereignisse, Lokalitäten ꝛc. so darstellt, daß die kindliche Phantasie sich von den betr. Objekten ein lebendiges Bild machen kann. Die Personen, Ereignisse ꝛc. müssen ihrer Einbildung so lebendig vorschweben, daß sie sie im Geiste zu schauen meinen. Je mehr der Vortrag diese Wirkung erzielt, desto besser verstehen ihn die Kinder, und desto lebhafter wirkt er auf das kindliche Gemüt. Zu dieser Anschaulichkeit des Erzählens und Beschreibens gehört nicht bloß größte Deutlichkeit und Verständlichkeit des sprachlichen Ausdrucks und eine lebensvolle Betonung, sondern ganz besonders auch dies, daß der Lehrer es versteht, die betr. Bilder mit solchen kleinen Zügen und Nebenumständen auszumalen, welche das Interesse der Kinder erwecken und ihrer Phantasie Stoff geben. Der Lehrer nehme sich in dieser Beziehung die biblischen Erzählungen zum Vorbild, deren „ins Kleine gehende Darstellungsweise" die rechte Kinderweise ist. Mit allgemeingehaltenen, in farblosen Umrissen sich bewegenden Darstellungen macht man auf Kindes-Phantasie und Kindes-Gemüt keinen Eindruck. Auch dadurch gewinnt die Darstellung an Anschaulichkeit, daß man die Personen, sofern es sich um solche handelt, dramatisch, selbstredend auftreten läßt. In dieser Beziehung diene gleichfalls die biblische Geschichte als Vorbild, die durchweg das direkte Gespräch der blasseren indirekten Redeweise vorzieht. Beispiel: „Josef sprach zu seinen Brüdern: „Gehet es Eurem Vater wohl? lebt er noch?" Sie antworteten: „Es geht unserem Vater wohl, und er lebt noch." Da sahe Josef seinen Bruder Benjamin und sprach: „Ist das euer jüngster Bruder? Gott sei Dir gnädig, mein Sohn." Und Josef eilte, denn sein Herz entbrannte ihm gegen seinen Bruder, und er ging in seine Kammer und weinte daselbst. Und da er sein Angesicht gewaschen hatte, ging er hinaus und hielt sich fest und sprach: „Leget Brot auf ꝛc." [1])

f) Der Vortrag sei lebendig. Dazu gehört als Erstes und Wichtigstes, daß der Lehrer innerlich lebendig ist, daß er für alles, was er den Kindern mitteilt, selbst sich lebhaft interessiert und alles das, was die Kinder empfinden und fühlen sollen, selbst mit empfindet. Wo diese innere Lebendigkeit vorhanden ist, da bedarf's nicht vieler Kunst, um auch jene äußere Lebendigkeit des Tones und Ausdrucks zu finden, durch die sich die Gefühle des Redenden auf die Herzen der Hörer übertragen. Und wiederum, wo jene innere Wärme fehlt, da hilft auch die geschickteste Schauspielerei nicht aus; Kinder fühlen das Unnatürliche und Unwahre derselben feiner heraus als der Erwachsene, eben weil sie natürlicher, naiver sind.

g) Der Vortrag sei geordnet. In manchen Fällen ist durch die Natur des Lehrstoffs die nötige Ordnung der Gedanken von selbst gegeben, so wenn es sich im Geschichtsunterricht um die Darstellung eines geschichtlichen Ereignisses handelt (1. Kreuzzug, Schlacht bei Leipzig ꝛc.), dessen

---

[1]) Vgl. hierzu die trefflichen Ausführungen Overbergs über das Erzählen in dessen „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht". Ein Auszug daraus in Ostermanns pädagog. Lesebuch S. 493 ff.

Zeitverlauf auch die Gedankenfolge der Darstellung normiert. Hier macht die natürlich gegebene Ordnung besondere Dispositionen überflüssig. Überall dagegen, wo sich die Ordnung der Gedanken aus der Materie des Unterrichtsstoffs nicht von selbst ergiebt und deshalb Verirrungen und Verwirrungen möglich sind — Charakteristik einer geschichtlichen Persönlichkeit, kulturgeschichtliche Darstellungen, Beschreibungen geographischer, naturkundlicher Objekte 2c. — muß eine sorgfältige Disposition entworfen werden. Sie erhöht die Übersichtlichkeit des Vortrags, erleichtert das Verständnis und sichert das Behalten.

h) Der Lehrer trage abschnittweise vor und lasse die vortragende mit anderen Lehrformen wechseln. Die Kinder sind — namentlich auf den unteren Stufen — nicht imstande, eine längere Rede mit dauerndem Interesse und gespannter Aufmerksamkeit zu verfolgen; darum gliedere man den Vortrag, je nach der Entwickelungsstufe der Kinder, in kleinere oder größere Abschnitte und lasse nach Beendigung eines Abschnittes auch die Kinder zu Worte kommen, indem man eine kindliche Unterredung über das Vorgetragene mit ihnen anstellt und darauf den Inhalt desselben im Zusammenhange von ihnen reproduzieren läßt. Auf diese Weise kann der Lehrer zugleich erproben, ob und inwieweit die Kinder seinen Vortrag verstanden und wie viel sie von demselben behalten haben[1]).

4. Die dialogische Lehrform.

Der Unterricht wird nach der dialogischen Lehrform erteilt, wenn der Lehrstoff in Form des Wechselgesprächs zwischen Lehrer und Schüler verarbeitet wird. Diese Lehrform ist überall da anwendbar, wo die Schüler imstande sind, den für den Zweck des Unterrichts erforderlichen Lehrstoff ganz oder teilweis selbst herbeizuschaffen und redend darzustellen. Dies ist überall da der Fall, wo es gilt, a) einen im Unterrichte bereits behandelten Stoff zu wiederholen, b) einen gegebenen Vorstellungskomplex oder ein fertig vorliegendes Unterrichtsobjekt (etwa ein Anschauungsobjekt, ein Lesestück, einen Satz 2c.) zum Zweck genauerer Fixierung und Auffassung des Einzelnen in seine Bestandteile zu zerlegen, c) gegebene Vorstellungen in logische Beziehung zu einander zu bringen, bzw. neue Begriffe, Wahrheiten 2c. daraus abzuleiten.

Bei der dialogischen Lehrform ist in erster Linie der Schüler (reproduzierend, beobachtend, nachdenkend und redend) thätig; dem Lehrer fällt dabei mehr nur eine anregende und leitende Rolle zu. Er bezeichnet und begrenzt das Gebiet, innerhalb dessen die Schüler thätig sein sollen, überwacht und regelt den Gang ihrer Gedankenarbeit, lenkt ihre Aufmerksamkeit auf die in Frage kommenden Punkte und veranlaßt sie, sich selbst darüber auszusprechen. Zu diesem Zweck stehen dem Lehrer verschiedene Mittel zur Verfügung: ein Wink (ein Zeichen mit der Hand, ein Blick 2c.), eine formelle Bemerkung („es fehlt noch etwas“, „hier ist ein Fehler gemacht“ 2c.), eine imperativische Aufforderung („fahre

[1]) Man vgl. zu diesem Abschnitt die Ausführungen über das „Erzählen“ in der Methodik des biblischen Geschichts- und des Geschichtsunterrichts im II. Bande. Vgl. auch Bd. I, S. 195 ff.

fort", „berichtige den Fehler", „sprich dich über diesen Punkt aus" 2c.) und endlich die Frage. Welches dieser Mittel in jedem einzelnen Falle anzuwenden ist, muß dem Takte des Lehrers überlassen werden. Im allgemeinen wird sich der Lehrer durch Fragen am besten verständlich machen können, daher ihnen der weiteste Spielraum zu gewähren ist.

Bezüglich des Gebrauchs der dialogischen Lehrform ist von vornherein vor dem landläufigen Irrtum zu warnen, als müsse der Lehrer, wenn er diese Lehrform anwendet, alles Schritt für Schritt aus den Schülern herausfragen. Es ist dies in einer doppelten Beziehung verkehrt. Einmal nämlich giebt es in jedem Unterrichtsfache gewisse Positiva, welche der Schüler durch eigene Geistesthätigkeit schlechterdings nicht finden kann, welche ihm also vom Lehrer fertig dargeboten werden müssen. Auch solche Positiva aus den Schülern herausholen wollen, heißt, wie Pestalozzi richtig sagt, Eier in leeren Nestern suchen; es müssen dann schon die Fragen so eingerichtet werden, daß die Antworten mehr oder weniger versteckt in ihnen enthalten sind, — eine Spiegelfechterei, welche nicht genug zu verurteilen ist. Ebenso verkehrt aber ist ein fortgesetztes Fragen in dem Falle, wenn die Schüler zu einer zusammenhängenden Darstellung des Unterrichtsstoffes selbst imstande sind. Wollte der Lehrer auch hier Gedanke für Gedanke, Satz für Satz aus den Schülern herausfragen, so würde er ihrem Geiste eine unerträgliche Fessel anlegen, einer freien und selbständigen Bewegung ihrer Gedanken vorgreifen und gerade die geeignetste und willkommenste Gelegenheit, Denk- und Sprachfertigkeit der Kinder zu üben, aus der Hand geben. Wo also der Schüler irgend imstande ist, in einem leidlich geordneten Zusammenhange seine Gedanken selbst vorzutragen, da gestatte man dies. Stockt der Vortrag des Schülers oder schweift er zu weit von dem richtigen Wege ab, so werde zunächst versucht, ob andere Schüler berichtigend oder fortleitend einhelfen können; glückt auch dies nicht, dann erst greife der Lehrer durch Fragen oder andere Mittel ein.

Nicht überall freilich, wo die dialogische Lehrform anwendbar ist, ist zugleich eine zusammenhängende Darstellung des Unterrichtsstoffes von seiten der Schüler möglich; denn diese ist an Voraussetzungen geknüpft, welche keineswegs immer erfüllbar sind. Soll sich der Schüler zusammenhängend über einen Punkt aussprechen, so muß demselben nicht nur das zu bearbeitende Vorstellungsmaterial zur Verfügung stehen, sondern er muß auch von dem Ziele der betreffenden Lektion, sowie von dem zu diesem Ziele führenden Gange ein klares Bewußtsein haben. Über Ziel und Gang wird aber der Schüler nicht allemal im voraus orientiert werden können. Das Ziel einer Grammatik-Lektion z. B. sei die Gewinnung eines grammatischen Begriffs, etwa vom zusammengezogenen Satze. Dieser Begriff ist und bleibt für die Schüler so lange ein dunkler Punkt, bis derselbe ihnen an passenden sprachlichen Beispielen zur Anschauung gebracht ist; eben dieses aber soll erst in der betreffenden Grammatik-Lektion geschehen, und kann somit den Schülern über das Ziel derselben nicht schon im voraus Klarheit verschafft werden; ohne Kenntnis des Zieles vermögen die Kinder aber auch den Weg zu diesem Ziele nicht selbständig zu finden. Hier und in ähnlichen Fällen werden sie also doch Schritt für Schritt (durch Fragen 2c.) vom Lehrer geführt werden müssen. Ist aber auf diesem Wege der Lehrstoff entwickelt, so lasse man die Schüler hintennach wenigstens den Gedankengang im

Zusammenhange reproduzieren; um so mehr wird dieser sich ihrem Geiste als ein geordnetes und zusammenhängendes Ganze darstellen und einprägen, und auch so wird ihnen Gelegenheit geboten, sich im zusammenhängenden Denken und Reden zu üben.

Jeder Unterredung muß selbstverständlich ein geordneter Gang zugrundeliegen. Wo dieser nicht schon durch den Stoff selbst an die Hand gegeben ist (z. B. bei der Besprechung eines vorgetragenen geschichtlichen Ereignisses), muß er vom Lehrer, in Form einer Disposition, im voraus entworfen werden. Damit jedoch für eine selbständige und zusammenhängende Gedankenbewegung der Kinder ein möglichst weiter Spielraum erübrigt, darf die Disposition nicht allzusehr ins Detail gehen.

Schließlich noch einige Winke in Bezug auf Frage und Antwort und ihre unterrichtliche Behandlung.

a) **Die Frage.** Hinsichtlich ihrer Bildung und Handhabung im Unterricht beherzige der Lehrer folgende Regeln:

a) Die Frage sei deutlich, d. h. so beschaffen, daß sie nach Inhalt und Form von dem Gefragten richtig verstanden wird. Zu dem Ende sei die Frage

α) bestimmt. Eine Frage ist bestimmt, wenn sie hinsichtlich des Fragepunktes keinerlei Zweifel und Verwechselung zuläßt. Die Frage „Wie war Karl der Große?“ läßt den Gefragten im Zweifel darüber, ob er sich äußern soll über Karls des Großen körperliche Eigenschaften, oder über seine intellektuellen Fähigkeiten, oder über seine Gesinnung ꝛc.; sie ist also unbestimmt. An dem Fehler der Unbestimmtheit leiden häufig die Fragen mit den vieldeutigen Prädikaten sein, werden, thun, haben ꝛc., also z. B. Fragen wie diese: „Wie ist der Schüler?“ „Was ist der Mensch?“ „Was thut der Soldat?“ „Was hat die Blume?“ „Was wird der Körper ꝛc.“ Wenn sich die Antwort auf solche Fragen nicht aus dem Zusammenhange ergiebt, so sind sie entweder durch einen passenden Zusatz näher zu bestimmen, oder ganz zu vermeiden. („Wie war Karl der Große seiner Gesinnung nach?“ oder besser: „Welche Gesinnung zeigte Karl der Große?“). Damit die Frage nicht unbestimmt sei, muß auch die Möglichkeit einer Verwechselung zwischen den einzelnen Satzgliedern ausgeschlossen sein. In der Frage z. B. „Was verursacht ein Gewitter?“ bleibt unentschieden, was Subjekt und was Objekt sein soll; sie ist deshalb zweideutig. Bestimmter ist die Frage: „Wodurch wird ein Gewitter verursacht?“

β) logisch richtig. Die Frage muß frei sein von innerer Unwahrheit und Widersinnigkeit. Logisch unrichtig wäre z. B. die Frage: „Warum sind die guten Werke der Heiden doch keine guten Werke?“

γ) sprachlich richtig. Besondere Vorsicht erfordert der Gebrauch der Fragewörter. Man frage nicht: „womit redest du?“ statt „mit wem redest du?“, nicht „warum bitten wir Gott?“ statt „um was bitten wir Gott?“, nicht „wovon ging Griechenland unter?“ statt „wodurch ging Griechenland unter?“, nicht „wie“ statt „was“, nicht „warum“ statt „zu welchem Zweck“, nicht „wann“ statt „unter welcher Bedingung“, nicht „welcher“ statt „was für ein“ und umgekehrt ꝛc. Zur sprachlichen Richtigkeit der Frage gehört auch dies, daß das Fragewort an die Spitze des Fragesatzes gestellt wird. Beispiel: „Wer hat Griechenland erobert?“, nicht etwa: „Griechenland hat wer erobert?“ Endlich hüte man sich, untrennbare Bestandteile des Prädikats

(z. B. Hülfsverbum und Hauptverbum) oder sonstwie sprachlich unteilbare Ausdrücke durch Frage und Antwort auseinanderzureißen, wodurch die Frage inhaltsleer und unverständlich wird. Man vermeide also Fragen wie diese: „Was sollen die Geschwister sich niemals?" (zanken). „Was darf das Versprechen nicht werden?" (gebrochen). „Was kann der Verstockte seine Sünden nicht?" (bereuen). „Was wird der treue Soldat seine Fahne nicht? (verlassen). „Was soll der Schüler auf die Worte des Lehrers geben?" (achtgeben). „Was muß der Knabe von seinen Eltern nehmen?" (abschiednehmen). „Was muß man für seine Gesundheit tragen?" (Sorge tragen) ꝛc.

δ) sprachlich leicht. Die Frage lehne sich im Stil an die kindliche Weise an, halte sich frei von schwer verständlichen Wendungen und Ausdrücken und bewege sich in einfacher Satzform. (cf. dazu oben 3, d.).

ε) so kurz wie möglich. Der Lehrer vermeide alle überflüssigen Flickwörter und Zusätze (nun, wohl, denn wohl, wer kann mir sagen, nun will ich einmal hören ꝛc.); es wird durch sie der Fragepunkt nur verdunkelt und die kostbare Zeit verschwendet. Auch hinsichtlich des Satzbaues werde größtmögliche Knappheit und Einfachheit innegehalten [1]).

ζ) richtig betont. Es macht für den Sinn der Frage einen wesentlichen Unterschied aus, ob betont wird „Warum sollen wir Gott über alles vertrauen?" oder „Warum sollen wir Gott über alles vertrauen?" Dasjenige Wort der Frage, auf welchem der Nachdruck liegt, werde durch den Ton besonders hervorgehoben. Im übrigen gelten hinsichtlich der Sprache des Lehrers für die dialogische Lehrform dieselben Regeln wie für die vortragende. cf. §. 3, 3.

b) Die Frage sei anregend.

Um dem Denken des Schülers die nötige Anregung zu geben, darf die Frage weder zu schwer noch zu leicht sein. In letzterer Hinsicht ist namentlich vor solchen Fragen zu warnen, welche die Antwort mehr oder weniger fertig dem Schüler zustecken und somit dessen Denkthätigkeit nur scheinbar herausfordern. Sehr leicht verfällt man in diesen Fehler z. B. bei der Besprechung einer vorgetragenen Geschichte, indem man — aus Bequemlichkeit — die Ausdrucksweise des Vortrags in den Fragen wörtlich wiederholt, wobei dann dem Kinde oft nur die rein mechanische Ergänzung einzelner Worte übrig bleibt. Wenn auch solche Fragen nicht immer zu umgehen sein mögen, so hat sie der Lehrer doch möglichst zu meiden und sich — namentlich auf den oberen Stufen — einer freieren, mehr zum Denken anregenden Frageweise zu befleißigen.

Soll die Unterredung auch auf das Gemüt der Kinder anregend wirken, so sei die Frage im Ton warm und lebendig gehalten.

c) Es werde auf eine zweckmäßige Verteilung und Anordnung der einzelnen Fragen Bedacht genommen.

Damit alle Schüler über die Frage nachdenken, richte sie der Lehrer zunächst an die ganze Klasse. Allen Schülern werde zum Besinnen eine kurze Frist verstattet. Diejenigen, welche die Antwort gefunden haben, geben dies durch Aufheben des Zeigefingers zu erkennen. Nun erst wird ein

---

[1]) Die Frage braucht nicht immer in Form eines vollständigen Satzes gestellt zu werden; ein bloßes „Warum?" „Wann?" „Aber?" ꝛc. ist, wenn anders die Ergänzung dem Schüler nicht zu schwer fällt, im Interesse der Kürze wohl zulässig.

einzelner Schüler zur Antwort aufgerufen. Dieser Aufruf ergehe mitunter auch an solche Schüler, welche sich nicht gemeldet haben, um etwaiger Denkfaulheit vorzubeugen. Überhaupt sind die Fragen möglichst gleichmäßig unter die Schüler zu verteilen, und dürfen nicht einzelne Schüler auf Kosten der übrigen unverhältnismäßig bevorzugt werden.

Wo die Natur des Lehrstoffes es erfordert, daß die Schüler Schritt für Schritt durch die Fragen des Lehrers geleitet werden, müssen die letzteren natürlich in einem lückenlosen, planmäßig geordneten Fortschritt aufeinanderfolgen. Zwar soll der Lehrer auch auf verkehrte Antworten der Schüler eingehen, doch darf darüber niemals der Faden der Entwickelung verloren gehen. Das in Frage und Antwort Entwickelte ist dann Abschnitt für Abschnitt von den Schülern im Zusammenhange zu reproduzieren.

b) **Die Antwort.** Eine richtige Beurteilung und Behandlung der Antwort erfordert nicht minder Geschick und Sorgfalt, als das Fragen selbst. Es sind hier drei Fälle zu unterscheiden:

a) Eine Antwort ist nach Form und Inhalt richtig. Alsdann nehme der Lehrer dieselbe ohne weiteres an und fahre darauf in seiner Entwickelung fort. Nur wenn zu befürchten ist, daß nicht alle Schüler die Antwort verstanden haben (etwa weil sie zu leise und undeutlich gesprochen wurde, oder weil sie für die Mehrzahl der Schüler zu schwer gehalten war, oder aus einem anderen Grunde), verweile der Lehrer bei der Antwort und bringe dieselbe — je nach Bedarf — durch Wiederholung, Umformung oder zergliedernde Erläuterung zum allgemeinen Verständnis.

b) Eine Antwort ist unrichtig, und zwar:

α) dem Inhalte nach. Im allgemeinen mache es sich der Lehrer zur Regel, bei der unrichtigen Antwort zu verweilen und den Schüler, welcher sie gab, so zu leiten, daß er sich von seinem Fehler überzeugt und das Richtige selber findet. Zu dem Ende erforsche der Lehrer mit schnellem und sicherem Blick die Ursache der jedesmaligen Verkehrtheit und richte darnach sein Verfahren ein. Dem ängstlichen Schüler werde Mut eingesprochen, dem unaufmerksamen werde die Frage — eventuell mit einer tadelnden Bemerkung — nachdrücklich wiederholt, dem schwachen werde durch leichte Zwischenfragen nachgeholfen ꝛc. Verschuldet der Lehrer die Verkehrtheit selbst (etwa weil seine Frage nicht gehörig vorbereitet, mangelhaft betont, zu schwer, zu unbestimmt ꝛc. war), so hat er seinen Fehler sofort wieder gut zu machen.

β) der sprachlichen Form nach. Auf der Unterstufe wird man nicht alle und jede sprachliche Unrichtigkeit korrigieren wollen, da man sonst vor lauter Korrektur nicht aus der Stelle käme; man beschränke sich hier also auf die Berichtigung der gröbsten und bedenklichsten Verkehrtheiten. Auf den oberen Stufen dagegen werde jede sprachliche Verkehrtheit berichtigt, womöglich durch den Schüler, welcher den Fehler gemacht hat, sonst von seiten eines anderen Schülers oder des Lehrers. — Im allgemeinen werde darauf gehalten, daß die Kinder in vollständigen Sätzen antworten.

c) Es erfolgt keine Antwort.

Giebt der gefragte Schüler dem Lehrer keine Antwort, so wende sich dieser nicht sofort an einen anderen Schüler, sondern versuche zunächst, durch ein passendes Verfahren (vgl. unter b. α.) den ersteren auf die richtige

Antwort hinzuleiten. — Ist überall kein Schüler imstande, die Frage zu beantworten, so liegt darin der sicherste Beweis ihrer Verkehrtheit und somit für den Lehrer die Mahnung, seinen Fehler zu verbessern[1]).

Welche der verschiedenen Unterrichtsformen in jedem einzelnen Falle anzuwenden ist, ist bedingt 1. durch die Bildungsstufe der Schüler. Auf den unteren Stufen spielt z. B. das Vorzeigen und Vormachen im allgemeinen eine größere Rolle als auf den höheren, umgekehrt der zusammenhängende Vortrag hier eine größere Rolle als dort; 2. durch die Natur des Unterrichtsstoffes. Abstrakte Verhältnisse lassen sich nicht vorzeigen oder vormachen, sondern sie müssen den Schülern anderweitig verdeutlicht werden; historische Thatsachen können nicht aus den Schülern herausgefragt werden, sondern müssen ihnen in Form des zusammenhängenden Vortrages mitgeteilt werden ꝛc.; 3. durch den jeweiligen Zweck des Unterrichts. Wo es darauf ankommt, erbaulich auf das Gemüt der Kinder einzuwirken, ist in erster Linie ein zusammenhängendes Wort des Lehrers am Platze; wo es mehr darauf ankommt, die intellektuellen Kräfte zu bilden, ist ohne Frage der dialogischen Lehrform der Vorzug zu geben, welche wie keine andere zu selbstthätiger Geistesarbeit nötigt, die Denk- und Sprachfertigkeit der Kinder bildet und den Lehrer instandsetzt, Schritt für Schritt das Aufmerken und Begreifen der Kinder zu kontrollieren.

§. 4. Über die Bedingungen eines geistbildenden Unterrichtsverfahrens.

Die Aufgabe des Unterrichts besteht nicht darin, dem Schüler ein gewisses Quantum von Kenntnissen mechanisch anzulernen. Alles bloß äußerlich angelernte Wissen ist völlig wertlos; es ist leerer, unbrauchbarer Wortkram, der weder Gemüt noch Denkkraft bildet, Lust und Liebe zum Lernen benimmt und zudem, weil außer Beziehung stehend zu dem übrigen Inhalt des Geistes, sehr unsicher im Gedächtnisse haftet. Wahrhaft fruchtbringend und wertvoll ist der Unterricht nur dann, wenn er in das Innere der Seele eindringt, wenn der Verstand ihn begreift, wenn das Gemüt durch ihn angeregt und genährt und alle Geisteskräfte durch ihn ergriffen und entwickelt werden. Um aber durch den Unterricht diesen Erfolg zu erzielen, giebt es für den Lehrer nur einen richtigen Weg: es ist der, den die Natur ihm vorzeichnet. „Es ist nur eine Unterrichtsmethode gut, und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht. Aber schlechte giebt es unendlich viele, und die Schlechtigkeit einer jeden derselben steigt in dem Maße, als sie von den Gesetzen der Natur abweicht, und mindert sich in dem Grade, als sie sich der Befolgung dieser Gesetze nähert." Pestalozzi. Darum verfahre der Lehrer naturgmäß; er ordne und behandle also den Unterrichtsstoff so, wie es einerseits dessen eigene Natur, andrerseits die Natur der kindlichen Seele und die Gesetze ihrer Entwicklung erfordern. Darin sind folgende Regeln enthalten:

---

[1]) Über Frage und Antwort im Unterricht vgl. in Ostermanns pädagog. Lesebuch S. 498 ff. die Ausführungen Overbergs (ein Abschnitt aus dessen „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht").

1. **Der Unterricht berücksichtige den jeweiligen Bildungsstandpunkt des Kindes.**

Der Unterricht darf im Verhältnis zur Fassungskraft der Schüler weder zu schwer noch zu leicht gehalten sein. Spricht der Lehrer über die Köpfe der Schüler hinweg, behandelt er Stoffe und stellt er Forderungen, denen ihre Kraft nicht gewachsen ist, so kann von einem Begreifen und Verdauen des Unterrichtsstoffes und somit überhaupt von einem Erfolge nicht die Rede sein. Außerdem werden die Schüler durch zu hoch gespannte Forderungen in Versuchung geführt, sich verbotener Hülfsmittel zu bedienen. Dies gilt namentlich in Beziehung auf die häuslichen Schulaufgaben. Stellt der Lehrer umgekehrt zu geringe Anforderungen, bietet er dem Kinde Stoffe dar, welche dasselbe längst verdaut hat, und hält er es bei solchen Übungen auf, welche seinen Geist in keiner Weise mehr anregen und anstrengen, so wird die natürliche Entwickelung des Kindes aufgehalten, die Lust zum Lernen ertötet und kostbare Zeit vergeudet. Um sich weder in der einen noch in der anderen Beziehung zu vergreifen, erforsche und berücksichtige der Lehrer auf das sorgfältigste den jeweiligen geistigen Standpunkt des Kindes, wie derselbe teils durch dessen Lebensalter, teils durch seine individuelle Veranlagung, teils durch mannigfache äußere Umstände (Familie, Umgebung ꝛc.) bedingt ist. Wie der Lehrer hinsichtlich seiner sprachlichen Ausdrucksweise dem Standpunkte der Kinder Rechnung zu tragen hat, dazu vgl. oben §. 3, 3, d.

2. **Lehrgang und Lehrform seien der Natur des Unterrichtsstoffes wie der Natur des Kindes angemessen.**

Vgl. dazu §. 2 und 3 dieses Abschnitts.

3. **Der Unterricht errege das Interesse des Kindes.**

Das Interesse ist namentlich in **erziehlicher** Hinsicht von großer Bedeutung. Zu sittlichen Bestrebungen und Entschließungen vermag nur derjenige Unterricht anzuregen, welcher durch eine lebendige Einwirkung auf das Gefühlsleben der Schüler ihr Gemüt für das Gute zu erwärmen und zu interessieren vermag; das bloße Wissen als solches übt auf den Willen überhaupt keinen Einfluß (cf. S. 195 ff.). Interesse am Unterricht ist aber auch insofern von großer Wichtigkeit, als dadurch Aufmerksamkeit, Lerneifer und sichere Aneignung des Unterrichtsstoffes wesentlich bedingt sind (cf. S. 130 f. S. 133). Welche Mittel dem Lehrer zu Gebote stehen, um den Unterricht interessant zu machen, ist in der Psychologie und Erziehungslehre ausführlich genug erörtert (cf. S. 130 ff., S. 141, 149 ff., 162 ff., 195 ff.).

4. **Der Unterricht lasse die Schüler möglichst selbstthätig sein.**

Die Ausbildung und Entwickelung der geistigen Kräfte ist durch ein unabänderliches Naturgesetz des seelischen Lebens an die Bedingung selbstthätiger Kraftäußerung geknüpft. Nur dann gelangt der Schüler zu sprachlicher Gewandtheit, wenn ihm Gelegenheit geboten wird, sich in freier Rede mündlich und schriftlich selbst zu üben; nur dann vermag seine Willens- und Thatkraft zu der nötigen Energie zu erstarken, wenn er selbständig wählt und handelt, sich selber zügelt und überwindet (cf. S. 181 ff.); nur dann entwickelt sich seine Intelligenz zu der nötigen Reife und Klarheit, wenn er sich selbst im Denken übt, selbst die logischen Beziehungen der im Unterricht sich ihm darbietenden Vorstellungen und Vorstellungsgruppen aufsucht und

auffindet, selbst Begriffe bildet, urteilt und schließt (cf. S. 128 f.). Überdies ist durch die Selbstthätigkeit des Schülers dessen Interesse am Unterricht und damit auch sein Lerneifer und seine Aufmerksamkeit wesentlich bedingt (vgl. S. 131, 141). Darum lasse man die Schüler im Unterrichte so viel wie möglich selbstthätig sein, selbst reden, beobachten, aufsuchen, denken, handeln 2c. In jedem Unterrichtsfache bietet sich dazu mannigfache Gelegenheit. Im Rechenunterricht stelle der Lehrer passende Rechenaufgaben zu selbständiger Lösung; im physikalischen Unterricht lasse er aus den Erscheinungen, im grammatischen Unterricht aus sprachlichen Beispielen, in der Religionslehre aus passenden Erzählungen 2c. die betreffenden Gesetze, Regeln, Begriffe 2c. von den Schülern selbst herleiten; im naturkundlichen Unterricht lasse man die Teile und Merkmale der Naturkörper, im geographischen Unterricht die Länder, Flüsse, Gebirge 2c. (auf Globus und Karte) von den Schülern selbst aufsuchen und auffinden 2c. Für die technischen Fächer versteht sich das eigene Thun des Schülers von selbst. Auch außerhalb der Schule werde der Schüler zu selbstthätiger Beschäftigung angehalten (häusliche Aufgaben, Kartenzeichnen, naturkundliche Sammlungen 2c.).

5. Der Unterricht sei anschaulich. Hierin liegt wieder eine zweifache Forderung, nämlich:

a) Alle sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände und Erscheinungen, mit denen der Unterricht die Schüler bekannt zu machen hat, sollen denselben womöglich zu sinnlicher Anschauung dargeboten werden, sei es in natura, sei es in bildlicher Nachahmung (Modell, Bild, Karte, Grundriß, Figur, Experiment 2c.).

Es ist sowohl aus Gründen praktischer Nützlichkeit, als auch in intellektueller und sittlicher Beziehung (s. oben S. 109, 196) durchaus notwendig, daß die Schüler von den Dingen und Erscheinungen der Sinnenwelt treue und klare Vorstellungen gewinnen; dazu gelangen sie aber, wie die Psychologie dargethan hat, nur auf dem Wege eigener sinnlicher Anschauung. Wie die betreffenden Gegenstände und Erscheinungen von seiten des Lehrers vorzuführen sind, ist in §. 3, 1 dieses Abschnitts des näheren dargethan.

b) Wo die sinnliche Anschauung unmöglich ist, werde das Unbekannte und Abstrakte dem Kinde durch bekannte, oder doch seinem Gesichtskreise naheliegende Vorstellungen veranschaulicht. Das Unbekannte und Abstrakte als solches vermag sich der Schüler weder richtig vorzustellen noch denkend zu begreifen. Dasselbe werde daher, wo eine eigentlich sinnliche Veranschaulichung nicht möglich ist, wenigstens durch bekannte, geläufige Vorstellungen verdeutlicht, indem es aus diesen hergeleitet, mit ihnen in Beziehung gesetzt und verglichen wird. So veranschauliche man grammatische Regeln und Begriffe durch passende sprachliche Beispiele, abstrakte Wahrheiten des Religionsunterrichtes durch Erzählungen aus der biblischen Geschichte, der Weltgeschichte und dem alltäglichen Leben, unbekannte Objekte und Verhältnisse aus dem Gebiete der Welt- und Naturkunde durch Vergleichung mit bekannten ähnlichen Erscheinungen u. s. w.

Über die Anschaulichkeit des Erzählens und Beschreibens cf. oben S. 213.

6. Für jeden neu darzubietenden Lehrstoff werde der Schüler zum Zweck verständnisvoller Auffassung und Aneignung desselben gehörig vorbereitet.

Es genügt nicht, daß die Lehrstoffe, welche dem Kinde dargeboten werden, im allgemeinen dem geistigen Fassungsvermögen des Kindes angemessen sind, sondern es muß das Neue in dem Geiste des Kindes allemal auch diejenigen sachlichen Anknüpfungspunkte (Anschauungen, Erfahrungen, Vorstellungen, Begriffe rc.) vorfinden, welche erforderlich sind, damit der Geist das Neue sich wirklich innerlich aneignen kann. (Vgl. dazu über den Prozeß der Apperception S. 110 und 129). In vielen Fällen zwar bieten sich jene Anknüpfungspunkte von selbst dar, sei es daß der vorausgehende Unterricht — einen lückenlosen Lehrgang vorausgesetzt — sie herbeigeführt hat, sei es daß sie in dem Kreise der kindlichen Lebenserfahrung liegen. In vielen anderen Fällen aber setzt der neue Lehrstoff zu seiner Aneignung doch auch solche Erfahrungen, Vorstellungen rc. voraus, welche dem Kinde weder aus dem vorhergehenden Unterricht noch auf Grund seiner Lebenserfahrung geläufig sind, und da bedarf es einer besonderen Vorbereitung, einer besonderen Vorbesprechung, welche vor der Darbietung des Neuen jene Vorstellungen rc. herbeischafft bzw. zur gehörigen Klarheit bringt. Beispielsweise wäre es verkehrt, wenn man die biblische Perikope 1. Cor. 9 „Wisset ihr nicht, daß die, so in den Schranken laufen, die laufen alle, doch einer erlanget das Kleinod rc." ohne jede Vorbesprechung sofort lesen lassen und erklären wollte. Das ganze Bild von den griechischen Wettspielen, in welchem sich die Epistel von Anfang bis zu Ende bewegt, ist ja den Kindern völlig fremd, deshalb auch die Epistel selbst für sie zunächst ganz unverständlich. Da bedarf es also, ehe die Epistel gelesen und erklärt wird, einer einleitenden Vorbesprechung, welche die Kinder mit den griechischen Wettspielen, soweit sie hier in Betracht kommen, im voraus gehörig vertraut macht. Auf diese Weise wird von vornherein wenigstens ein ungefähres Verständnis des Textes gesichert, und wird deshalb nicht nur das Vorlesen desselben mehr Eindruck machen, sondern auch die nachfolgende Besprechung sich viel leichter und lichtvoller gestalten. Ebenso würde den Gleichnissen von dem guten Hirten und von der Thür zum Schafstall (Joh. 10) eine Vorbesprechung bezüglich des damaligen Hirtenlebens voraufzuschicken sein, der Geschichte von der Zerstörung Jerusalems eine Beschreibung der Stadt und ihrer Befestigungswerke, der Geschichte von Hannibals Übergang über die Alpen eine Beschreibung der Alpen- und Gletscherwelt, dem Goetheschen Gedichte „Erlkönig" eine Vorbesprechung über die zu Grunde liegende Sage von den Elfen rc. In allen diesen und vielen anderen Fällen setzt das Neue zu seinem allseitigen Verständnis bestimmte Kenntnisse, Anschauungen rc. voraus, welche das Kind entweder gar nicht, oder doch nur stückweis und in mangelnder Klarheit mitbringt, und die deshalb vor der Darbietung des Neuen herbeigeschafft und zur nötigen Klarheit erhoben werden müssen. Zwar könnte dies auch nachträglich — bei der Besprechung der Geschichte, des Gedichtes rc. — geschehen; aber methodisch richtiger ist es doch ohne Frage, dem Kinde die Leuchte voranzutragen, anstatt es zunächst mitten ins Dunkel hineinzuführen, um ihm dasselbe dann nachträglich erst, so gut es geht, aufzuhellen. Es prüfe deshalb der Lehrer jedesmal, ehe er einen neuen Lehrstoff an die Kinder hinanbringt, sorgfältig, ob und in welchem Umfange er die zur verständnisvollen Auffassung desselben erforderlichen Vorstellungen bei den Kindern voraussetzen darf, und wenn sich herausstellt, daß sie ganz oder teil-

weis fehlen, so schaffe er sie in Form einer Vorbesprechung herbei bzw. lasse sie von den Kindern selbst herbeischaffen, soweit diese dazu imstande sind.

7. Es werde der Lehrstoff zum Zweck einer klaren Auffassung seiner Teile und ihrer Beziehungen angemessen zergliedert.

Zufolge der Enge des Bewußtseins (cf. oben S. 114) ist die Kindesseele nicht imstande, eine Vielheit von Sinneseindrücken oder Vorstellungen im einzelnen genau zu fixieren und gehörig anzueignen, wenn dieselben sich ihrem Bewußtsein gleichzeitig oder doch in zu schneller Aufeinanderfolge darbieten. Es würden daher der Aufmerksamkeit und dem Verständnis des Kindes wesentliche Bestandteile des Unterrichtsstoffes entgehen, wenn dieser ihm allemal nur als Ganzes vorgeführt würde, wenn man also das Lesestück immer nur (von Anfang bis zu Ende) lesen oder lesen lassen, die Geschichte nur erzählen oder erzählen lassen, den Anschauungsgegenstand nur als Ganzes anschauen lassen wollte ꝛc. Daraus ergiebt sich für den Lehrer die Aufgabe, den Unterrichtsstoff gehörig zu zergliedern, nicht nur das Ganze eines Unterrichtsfaches in entsprechende Abschnitte und Unterabschnitte (cf. oben S. 207), sondern auch das einzelne Unterrichtsobjekt, mit dem es die jeweilige Unterrichtslektion zu thun hat, in seine einzelnen (wesentlichen) Bestandteile, Merkmale, Gedanken ꝛc. So werde in dem Anschauungsunterricht das Anschauungsobjekt, in dem naturkundlichen Unterricht der Naturkörper, in dem geographischen Unterricht das Kartenbild, in dem grammatischen Unterricht das sprachliche Beispiel, in dem Leseunterricht das Lesestück, in dem Geschichtsunterricht der erzählte Abschnitt ꝛc. angemessen zergliedert, jede Einzelheit, sofern sie wesentlich ist, gehörig fixiert und, wo nötig, noch durch besondere Erläuterungen zur Klarheit gebracht. Es tritt auf diese Weise nicht nur das Einzelne selbst schärfer und klarer hervor, sondern auch die Beziehungen des Einzelnen unter einander sowie zum Ganzen werden dadurch in helleres Licht gestellt. Die Zergliederung gehe jedoch nicht weiter, als es die Einsicht in das Ganze, der jeweilige Zweck des Unterrichts und der geistige Standpunkt der Schüler erfordert. Je mehr der kindliche Geist an Gewandtheit, Überblick und Verständnis zunimmt, um so weniger detailliert braucht die Zergliederung zu sein; ein Lesestück auf der Oberstufe satzweise — wie in der Elementarklasse — zu zergliedern, wäre überflüssige Arbeit. Die beim Zergliedern anzuwendende Lehrform ist die des Dialogs (cf. oben S. 214).

In die Kategorie des unterrichtlichen Zergliederns kann auch das „Erklären" einbegriffen werden, sofern dasselbe den Zweck hat, einzelne Teile des zu zergliedernden Unterrichts-Ganzen aufzuhellen und zu verdeutlichen. Dies kann etwa erforderlich sein bei der Besprechung eines Lesestückes, eines Kirchenliedes, eines biblischen Abschnittes ꝛc., wo manche unverständliche Einzelheiten (Worte, Wendungen, Sätze) dem Kinde aufstoßen. Die Erklärung derselben wird je nach Bedarf und Gelegenheit bald eine sprachliche, bald eine sachliche sein müssen. In das Gebiet der sprachlichen Erklärung gehören z. B. etymologische Ableitungen (z. B. „emsig" von „Emse" = Ameise), oder Vertauschung eines unverständlichen Ausdrucks mit einem verwandten, dem Kinde geläufigen (das Wort „fast" in Luthers Bibelsprache so viel wie unser „sehr"), oder Umschreibung eines Ausdrucks (z. B. „sündig" = derjenige, welcher Sünde thut), oder Um-

formung der Satzform (z. B. statt „er macht uns Lichtes Kinder" = „er macht uns zu Kindern des Lichtes"), oder die Aufhellung der grammatischen Beziehungen eines Satzes ꝛc. Wird das Verständnis (des betr. Ausdrucks, Begriffs ꝛc.) durch etwas Sachliches vermittelt, etwa durch ein Bild, ein Beispiel, eine Beschreibung, eine Vergleichung ꝛc., so ist die Erklärung eine sachliche. Welche Art der Erklärung in jedem einzelnen Falle zu wählen ist, muß dem pädagogischen Takte des Lehrers überlassen werden.

8. Alles Begriffliche des Unterrichts werde elementarisch entwickelt.

Das Entwickeln ist eine specifisch logische Unterrichts-Thätigkeit. Der Begriff des Entwickelns wird im weiteren und im engeren Sinne genommen. Im weiteren Sinne versteht man darunter jedes Aufsuchen und Aufdecken logischer Beziehungen überhaupt, also z. B. auch die Klarstellung des Gedankengangs eines Gedichts, eines biblischen Abschnitts ꝛc. Im engeren Sinne, in welchem der Begriff hier hauptsächlich zu nehmen ist, versteht man darunter die Ableitung begrifflicher Erkenntnisse aus konkreten Einzel-Anschauungen oder Vorstellungen. In diesem Sinne entwickelt man z. B. eine grammatische Regel aus sprachlichen Beispielen, einen religiösen oder sittlichen Begriff des Katechismus aus biblischen oder sonstigen Erzählungen, ein physikalisches Gesetz aus beobachteten Naturvorgängen oder Experimenten, eine neue Rechenweise aus geeigneten Beispielen des täglichen Lebens ꝛc. Das Entwickeln in diesem Sinne ist also ein wesentlich induktives, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten fortschreitendes Verfahren (cf. oben S. 126 f.). Und zwar soll das Kind auf diesem Wege möglichst selbstthätig, also durch eigenes Nachdenken, die betr. Begriffe ꝛc. aufsuchen und auffinden; es ist daher bei dem unterrichtlichen Entwickeln nicht die Lehrform des Vortrags, sondern die des Dialogs in Anwendung zu bringen. Diese beiden Momente, sc. a) daß induktiv verfahren wird und b) daß das Kind, nur geleitet durch Fragen des Lehrers, selbstthätig sich die betr. Erkenntnisse erarbeitet, machen das aus, was man unter einem „elementarischen" Entwickeln versteht. Elementarisch nennt man dasselbe im Gegensatz zu dem Verfahren des höheren Unterrichts (an Universitäten ꝛc.), welcher docierend zu entwickeln pflegt und dabei — häufig wenigstens — statt des induktiven Lehrganges den deduktiven innehält, also die neuen Erkenntnisse aus allgemeinen Begriffen und Principien herleitet. Es ist hier nicht der Ort, dieses Verfahren des gelehrten Unterrichts auf seine Berechtigung hin zu untersuchen; für die Elementarschulen jedenfalls taugt es nicht, teils weil es bereits eine Fertigkeit des abstrakten Denkens voraussetzt, wie das Kind der Volksschule sie nicht besitzt, teils weil es an bildendem Werte dem elementarischen Entwickeln nachsteht.

Betreff des Entwickelns beherzige der Lehrer noch folgende Winke: a) Er gehe von passenden Beispielen aus, d. h. von solchen, die nicht nur an sich dem Kinde verständlich (und womöglich auch interessant) sind, sondern speciell auch das zu entwickelnde Begriffliche möglichst vollständig und klar zur Anschauung bringen; b) er gehe lückenlos und schrittweis vor und bereite jeden neuen Gedanken sorgfältig vor, so daß dieser sich wie eine reife Frucht aus dem Vorhergehenden ergiebt. Zu dem Ende halte er

c) einen wohlüberlegten Gang und Plan inne, der — in seinen allgemeinen Umrissen wenigstens — im voraus festzustellen ist. Doch hüte er sich, d) ohne Not den Schülern seine eigenen Gedankengänge aufzuzwingen, gestatte ihnen, soweit es sich irgend mit dem geordneten Gedanken-Fortschritt verträgt, freie Bewegung des Denkens und frage nicht unausgesetzt, wo das Kind imstande ist, seine Gedanken in leidlich geordnetem Zusammenhange selbständig zu entwickeln. Die ganze Entwickelung werde e) nach Maßgabe der in der Sache selbst liegenden Teilungsgründe sorgfältig in Abschnitte zerlegt und am Schlusse jedes Abschnitts die Summa desselben klar und kurz präcisiert. Endlich f) werde das Ergebnis jeder Entwickelung (der Begriff, die Regel, das Gesetz ꝛc.) gehörig befestigt, durch Anwendung auf anderweitige Beispiele geläufig gemacht (cf. unten §. 5, b) und mit verwandten, bereits gewonnenen Erkenntnissen in die rechte Beziehung gesetzt, um Zusammenhang und Ordnung in das begriffliche Wissen des Kindes zu bringen. Näheres über das unterrichtliche Entwickeln vergleiche man in der speciellen Methodik (des Katechismus-, Grammatik-, Rechen-Unterrichts ꝛc.) [1]).

§. 5. Von der Einübung des Unterrichtsstoffes.

Die Unterrichtsstoffe sollen in erster Linie allerdings dazu dienen, den Schüler anzuregen, geistig zu kräftigen und allseitig zu bilden; darüber soll aber der Lehrer nicht versäumen, jene Materien selbst zum unverlierbaren Eigentum des Schülers zu machen, damit dieser sie auch im späteren Leben anwenden und verwerten könne, sei es für Zwecke des praktischen Lebens, sei es für höhere Zwecke.

Sichere Aneignung des Unterrichtsstoffes ist zwar zum guten Teil schon durch die Art und Weise bedingt, wie der Lehrer denselben zum ersten Mal an den Schüler hinanbringt; insonderheit trägt eine klare und interessante Behandlung des Lehrstoffs wesentlich dazu bei, daß sich dieser von vornherein dem Gedächtnisse des Schülers sicher einprägt (cf. Psychologie S. 119, 132 ff.). Nichtsdestoweniger würde von dem einmal Behandelten sehr vieles wieder verloren gehen, wenn dasselbe nicht außerdem noch durch besondere Mittel eingeübt, befestigt und geläufig gemacht würde. Die Mittel, welche dem Lehrer zu diesem Zwecke zu Gebote stehen, sind folgende:

a) **Die Repetition.** Das unterrichtliche Repetieren ist entweder ein wiederholtes Thun (so beim Turnen, Zeichnen, Schreiben ꝛc.), oder eine wiederholte Reproduktion früher aufgenommener Vorstellungen. Damit soll nicht gesagt sein, daß die eine Art der Repetition von der anderen in der Praxis immer geschieden werden könnte. Über die erstere Art der Repetition, welche im Unterricht namentlich als das Üben technischer Fertigkeiten auftritt, vgl. §. 3, 2 dieses Abschnitts. Hinsichtlich der letzteren Art des Repetierens beherzige der Lehrer folgende Regeln:

a) Es werde oft wiederholt. Nur auf dem Wege häufig wiederholter Reproduktion des einmal Gelernten gelangt der Schüler in sicheren und dauernden Besitz desselben. Darum werde wiederholt: 1. im Verlaufe

---

[1]) Man vgl. zu diesem Abschnitt die trefflichen Ausführungen Diesterwegs über die „allgemeinen didaktischen Regeln“ in dessen „Wegweiser“ (Ausgabe von Karl Richter, Frankfurt a. M. 1890, Moritz Diesterweg). Einen Auszug daraus vgl. in Ostermanns pädag. Lesebuch S. 547 ff.

jeder Unterrichtsstunde nach Absolvierung eines kleineren Abschnittes das in demselben Besprochene; 2. am Schluß jeder Lektion der summarische Inhalt derselben; 3. zu Beginn jeder Lektion die Hauptpunkte der betreffenden voraufgehenden Lektion; 4. am Schluß eines größeren Lehrabschnittes (etwa einer geschichtlichen Periode) oder Zeitabschnittes (eines Quartals, Semesters, Jahres) die wesentlichsten Momente des in demselben Behandelten; 5. außerdem überall da, wo ein gelegentliches Bedürfnis es erfordert.

b) Die Ausdehnung und Gründlichkeit der Repetition richte sich nach der Natur, sowie nach der Wichtigkeit des Lehrstoffes. Zwar soll der Lehrer in allen Unterrichtsfächern bestimmte Zeiten zur Repetition ein für allemal festsetzen, doch hüte er sich, dabei ins Schablonenartige zu verfallen. Nicht alle Unterrichtsstoffe prägen sich dem Gedächtnisse der Schüler gleich leicht und sicher ein; das Konkrete haftet besser, als das Abstrakte, das Interessante besser als das Uninteressante, das im Zusammenhang Stehende besser, als das Isolierte (einzelne Daten, Namen) 2c.; somit bedarf dieses im allgemeinen einer öfteren Repetition, als jenes. Daß für die Ausdehnung der Repetition auch die Wichtigkeit der betr. Materie maßgebend ist, daß also z. B. im Geschichtsunterricht solche Daten, welche bedeutsame Wendepunkte in der Geschichte bezeichnen, besonders gründlich zu befestigen sind, bedarf keiner weiteren Begründung.

c) Der Lehrer benutze die Wiederholungen zur Kombination und Konzentration des Unterrichtsstoffes. Die Wiederholung setzt den Schüler in Stand, ein größeres Wissensgebiet mit einem Blick zu übersehen; darum bietet sich gerade hier erwünschte Gelegenheit, die verschiedenen Teile eines Unterrichtsgebietes in Beziehung zu einander zu setzen, sie nach logischen Rücksichten zu gruppieren und zu ordnen, Vergleiche anzustellen, Verwandtes zusammenzuziehen und Verschiedenartiges von einander zu unterscheiden. Weil dadurch Einförmigkeit und Langweiligkeit der Wiederholung vermieden, das Verständnis vertieft und der Unterrichtsstoff (infolge vielseitiger Verknüpfung) dem Gedächtnis um so fester eingeprägt wird (cf. Psychologie S. 134), so darf der Lehrer derartige Gelegenheiten niemals unbenutzt vorübergehen lassen.

d) Legen die Schüler bei der Wiederholung mangelnde Einsicht an den Tag, so ist das Verständnis des betr. Unterrichtsstoffes sofort von neuem zu vermitteln (indem etwa aus angemessenen Beispielen die betr. Regel, der Begriff 2c. von neuem wieder entwickelt wird).

b) **Die Anwendung.** Um eine allseitige Beherrschung und gründliche Aneignung des Lehrstoffes zu erzielen, genügt es nicht, daß derselbe immer wieder in dem Zusammenhange reproduziert wird, in welchem er ursprünglich aufgenommen wurde, sondern es soll derselbe in möglichst ausgedehntem Umfange auch auf anderweitige Gebiete angewandt und für anderweitige Zwecke verwertet werden.

Was z. B. der geographische Unterricht gelehrt hat, werde an entsprechenden Punkten des geschichtlichen Unterrichts verwertet, und umgekehrt; in der Religionslehre greife man auf bekannte biblische Geschichten, Kirchenlieder, Sprüche 2c. zurück; aus dem weiten Gebiete des gesamten Unterrichts entnehme man die Themata zu deutschen Aufsätzen 2c. Je vielseitiger die

Beziehungen sind, in welche der eine Unterrichtsstoff zu anderen gesetzt wird, je mannigfaltiger die Gesichtspunkte, unter welchen er beleuchtet wird, um so klarer wird er, um so besser prägt er sich dem Gedächtnisse ein (cf. S. 134), und um so geläufiger wird seine Anwendung.

Von besonderer Wichtigkeit ist eine häufige und vielseitige Anwendung da, wo es sich darum handelt, die Schüler zum sicheren und geläufigen Gebrauch einer Regel zu befähigen (etwa im sprachlichen oder im Rechenunterricht). Hier am wenigsten darf es der Unterricht bei einer einmaligen Entwickelung und einem reinen Wiederholen bewenden lassen; vielmehr ist hier das Wichtigste gerade dies, daß die betreffende Regel auf alle möglichen konkreten Fälle und Beispiele, für welche sie gilt, übertragen und angewandt werde. Nur dann wird es der Unterricht dahin bringen, daß der Schüler die Regel völlig beherrscht und sie in jedem Wiederholungsfalle richtig gebraucht.

c) **Das Memorieren.** Besonders wichtige und wertvolle Stoffe des Unterrichts werden wörtlich auswendig gelernt. Nur das aber werde auswendig gelernt, was zuvor auch inwendig gelernt, d. h. völlig verstanden ist. Das mechanische Einlernen unverdauten Stoffes ist eine unnötige Quälerei, benimmt dem Schüler die Freude am Unterricht und entwöhnt ihn des Nachdenkens; zudem sind unverdaute, äußerlich angelernte Wissensstoffe in jeder Beziehung wertlos und unbrauchbar.

Da die Kinder das Auswendiglernen leicht verkehrt angreifen (indem sie etwa das zu lernende Pensum immer wieder ganz durchlaufen, anstatt es abschnittweis zu lernen), so erteile ihnen der Lehrer eine darauf bezügliche Anweisung.

Was auswendig gelernt ist, muß dann natürlich auch dem Lehrer vorgetragen werden, wobei dieser auf Korrektheit, gutes Sprechen und sinngemäße Betonung mit Strenge zu halten hat. Auch werde das einmal Gelernte öfter wieder aufgefrischt und angewandt.

Das Auswendiglernen, Wiederholen, Üben und Anwenden des Unterrichtsstoffes geschieht entweder im Unterricht selbst unter der unmittelbaren Leitung des Lehrers, oder es wird in Form besonderer Schulaufgaben der selbständigen Ausführung des Schülers überlassen.

d) **Die Schulaufgaben.** Man unterscheidet solche Aufgaben, welche von den Schülern im elterlichen Hause gelöst werden (häusliche Aufgaben), und solche, welche — zum Zweck stiller Beschäftigung der von dem unmittelbaren Unterricht ausgeschlossenen Kinder — innerhalb der Schule selbst gefertigt werden. Die letztere Art der Aufgaben gewährt den Vorteil, daß durch sie eine gleichzeitige Beschäftigung verschiedener Schülerabteilungen ermöglicht wird, während die häuslichen Aufgaben den Vorteil bieten, daß durch sie die Unterrichtszeit erweitert und die Angehörigen des Kindes für das Schulleben interessiert werden. Beiderlei Aufgaben bieten den Schülern außerdem erwünschte Gelegenheit zu selbstthätiger und selbständiger Arbeit, sowie zu gründlicher Einübung des im Unterricht Gelernten.

Folgende Regeln sind hinsichtlich des Aufgebens vom Lehrer zu beachten:

a) Die Aufgaben seien deutlich. Um die Aufgaben zur Zufriedenheit des Lehrers lösen zu können, muß der Schüler genau wissen, um was es sich handelt. Darum fasse sich der Lehrer beim Aufgeben so deutlich

und bestimmt wie möglich; nachdem er die Aufgabe gestellt hat, überzeuge er sich durch Fragen, ob alle Schüler seine Forderung richtig verstanden haben.

b) Die Aufgaben seien der Leistungsfähigkeit der Schüler entsprechend. Die Aufgaben dürfen im Verhältnis zu dem geistigen Standpunkt der betreffenden Klasse oder Abteilung weder zu leicht noch zu schwer sein (cf. §. 4, d. dieses Abschnitts). Auch individuellen Verschiedenheiten der geistigen Begabung hat der Lehrer Rechnung zu tragen; natürlich nicht in dem Sinne, als ob den verschiedenen Schülern ein und derselben Abteilung je nach ihrer individuellen Leistungsfähigkeit ganz verschiedenartige Aufgaben zu stellen wären, was einfach undurchführbar ist; wohl aber können und sollen die Aufgaben hinsichtlich ihres Umfanges nach dem individuellen Bedürfnis zugeschnitten werden. Den schwachen Schülern darf nicht zu viel zugemutet werden, weshalb das, was der Lehrer von der ganzen Abteilung als unerläßliches Minimum fordert, allemal nur ein Geringes sein darf. Andrerseits muß den fähigeren Schülern die Möglichkeit offen gelassen werden, mehr zu leisten, als von der Gesamtheit gefordert ist, etwa mehr Exempel zu rechnen, ein größeres Pensum auswendig zu lernen, mehr zu lesen 2c. Die Aufsatzthemata müssen (auf der Oberstufe wenigstens) eine gewisse Dehnbarkeit besitzen, so daß dem begabteren Schüler eine eingehendere Behandlung des Themas ermöglicht wird und andrerseits doch auch der schwache Schüler imstande ist, mit wenig Sätzen ein Ganzes zu liefern. Werden die Aufgaben in der Schule gelöst, so sind für die gewandteren Schüler, welche vor der Zeit fertig werden, neue Aufgaben in Bereitschaft zu halten, damit kein Schüler müßig sitzt.

c) Der Lehrer nehme Rücksicht auf die häuslichen und sanitären Verhältnisse der Kinder. Im allgemeinen sind die häuslichen Verhältnisse der Volksschüler nicht derartig, daß den letzteren zu ungestörtem Arbeiten im elterlichen Hause Raum und Zeit erübrigt; darum sind an den häuslichen Fleiß der Schüler im allgemeinen nur sehr geringe Forderungen zu stellen. Individuelle Verschiedenheiten sind auch hier thunlichst zu berücksichtigen. Kränklichen Kindern sind die häuslichen Aufgaben je nach Bedürfnis ganz oder teilweis zu erlassen.

d) Wo es erforderlich erscheint, erteile der Lehrer den Schülern Anweisung, wie die Aufgaben am zweckmäßigsten zu lösen seien.

e) Die Arbeiten der Schüler sind von dem Lehrer gewissenhaft zu kontrollieren (nachzusehen, abzuhören, zu korrigieren 2c.) bzw. einer Censur zu unterziehen.

Anhang: Die äußeren Schuleinrichtungen. Die Fortbildung und der erweiterte Amtskreis des Lehrers.

A. Die äußeren Schuleinrichtungen[1]).

I. Der Schulraum.

1. Das Schulhaus.

Was zunächst die Lage des Schulhauses anbetrifft, so ist zu fordern:

a) daß das Schulhaus möglichst in der Mitte des Dorfes oder der Schulgemeinde liege, damit die Entfernung des Schulweges für alle Kinder möglichst gleich sei;

b) daß die Lage gesund sei. Das Schulhaus muß trockenen Untergrund, gesundes Trinkwasser, sowie ausreichend Luft und Licht haben; es muß entfernt liegen von sumpfigen Gräben, Wiesen, Kloaken, von Düngerstätten, Begräbnisplätzen 2c.

Was die bauliche Einrichtung des Schulhauses anbetrifft, so ist zu fordern, daß dasselbe solide, zweckmäßig und anständig gebaut ist und neben den nötigen Schulzimmern auch für eine Familienwohnung des Lehrers ausreichend Raum gewährt. Die Familienwohnung des Lehrers muß außer Küche, Speisekammer und den nötigen Räumen zur Aufbewahrung der Feuerung, der landwirtschaftlichen Erzeugnisse 2c. — mindestens drei Zimmer für Wohn- und Schlafzwecke enthalten, darunter zwei heizbare. Wo der Lehrer einen Gehilfen zu halten verpflichtet ist, muß für diesen ein besonderes Zimmer mit Kammer eingerichtet werden. Um Störungen des Unterrichts zu vermeiden, muß die Familienwohnung des Lehrers durch einen Flur von dem Schulzimmer getrennt sein.

---

[1]) Vgl. dazu: „Regulativ über den Bau und die Einrichtung der Schulhäuser für die evangelischen Volksschulen". Oldenburg 1887. Ferner „Sammlung der Gesetze, Verordnungen, Bekanntmachungen 2c., welche das evangelische Volksschulwesen des Herzogtums Oldenburg betreffen", von Friedrich Lahrßen. 4. Aufl. 1894; und „Zum Gesetz vom 3. April 1855, betreffend die Einrichtung des Unterrichts- und Erziehungswesens im Herzogtum Oldenburg", von Geh. Ministerialrat Flor.

2. Die Umgebung des Schulhauses.

Zur Umgebung des Schulhauses gehören:

a) Ein Spielplatz. Derselbe muß ausreichend geräumig, trocken und reinlich sein. Um an heißen Sommertagen vor Sonnenhitze Schutz zu gewähren, empfiehlt es sich, den Spielplatz mit beschattenden Bäumen zu umpflanzen. Der Spielplatz wird in der Regel zugleich als Turnplatz zu benutzen sein und ist zu dem Ende mit den notwendigsten Turngeräten zu versehen. (Vgl. Methodik des Turnunterrichts.)

b) Ein Abort mit besonderen verschließbaren Abteilungen a) für die Familie des Lehrers, b) für die Schulknaben, c) für die Schulmädchen. Auf gesonderte Benutzung, sorgfältigen Verschluß und größte Sauberkeit ist mit Strenge zu halten. Der Abort ist aus ästhetischen Gründen womöglich nicht auf dem Spielplatze, sondern auf einem besonderen, seitlich gelegenen Platze anzubringen. Gleichfalls aus ästhetischen Gründen ist zu fordern, daß die Aborte (durch ihre Lage oder durch Anpflanzungen) vor der Sonne geschützt sind.

c) Der Garten des Lehrers. Derselbe soll durch zweckmäßige Einrichtung, Sauberkeit und sorgfältige Pflege der Gartengewächse ein Muster sein sowohl für die Schulkinder wie für die Erwachsenen der Schulgemeinde. Sehr zu wünschen ist, daß derselbe, zur Beförderung einer rationellen Obstbaumzucht, eine Anzahl wohlgepflegter, gutgezogener Obstbäume (in den für die Gegend am passendsten befundenen Sorten) aufweise, damit die Schulkinder sowie die erwachsenen Gemeindeglieder durch tägliche Anschauung mit der Baumpflege und den einträglichsten Obstsorten vertraut werden.

d) Etwaige Nebengebäude zur Stallung des Viehes, zur Aufbewahrung der Acker- und Gartengeräte, der Wintervorräte rc. des Lehrers, falls für diesen Zweck nicht in dem Schulhause selbst der nötige Raum vorgesehen ist.

3. Das Schulzimmer.

Der Flächenraum des Schulzimmers richtet sich natürlich nach der Schülerzahl. Daß das Schulzimmer möglichst geräumig sei, ist sowohl aus sanitären Gründen zu fordern, als auch im Interesse des Unterrichts und der Disciplin, welche durch ein zu gedrängtes Sitzen der Schüler benachteiligt werden würde. Auf den einzelnen Schüler ist — einschließlich des Platzes für den Lehrersitz, für Gänge, Ofen rc. — ein Flächenraum von mindestens 0,6 Quadratmeter zu rechnen. Doch darf unter dieser Voraussetzung ein Schulzimmer höchstens für 80 Kinder eingerichtet sein, da im anderen Falle ein allzu großer Raum entstehen und dadurch ebenfalls manche Unterrichtszwecke geschädigt werden würden. Die Höhe eines Schulzimmers soll etwa 4 Meter betragen. Unter dies Maß erheblich hinabzugehen, ist unzulässig, weil sonst die Ausdünstungen der Kinder sich nicht genügend nach oben hin verteilen können; erheblich über jenes Maß hinauszugehen, ist im Interesse der Heizung unzulässig. Für gesunde Luft ist auch durch zweckmäßige Ventilationseinrichtungen Sorge zu tragen.

Die Gestalt des Schulzimmers sei die eines Rechteckes, dessen Schmalseiten sich zu den Breitseiten etwa wie 3 zu 4 verhalten. Der Lehrersitz ist in der Mitte der einen Schmalseite anzubringen, weil der Lehrer von

hier aus die Klasse am besten übersehen kann. Um hinreichend Licht zu schaffen, müssen in dem Schulzimmer mehrere möglichst große Fenster angebracht sein. Die Hauptmasse des Lichts muß von der äußeren Breitseite des Schulzimmers (zur linken Hand der Kinder) einfallen. Nebenlicht darf weder von der gegenüberliegenden Seite noch von vorne einfallen, wohl aber von hinten. Wenn das Schulzimmer nach der Sonnenseite liegt, so müssen, um die Augen der Kinder vor blendenden Lichteindrücken zu schützen, Vorhänge (von grauer Leinewand) vor den Fenstern angebracht werden. Aus demselben Grunde sollen die Wände des Schulzimmers nicht mit blendend weißer, sondern mit grauer Farbe gestrichen sein.

Um die den Wänden zunächst sitzenden Kinder vor Feuchtigkeit zu schützen, müssen die Wände bis zur Schulternhöhe mit Holzbekleidung versehen oder mit Ölfarbe gestrichen sein.

Aus erziehlichen sowohl als aus sanitären Gründen ist zu fordern, daß in dem Schulzimmer auf größte Ordnung und Reinlichkeit gehalten wird. Dasselbe muß stets in einem guten baulichen Zustande erhalten werden; die Wände des Schulzimmers müssen jedes Jahr neu gestrichen und alle baulichen Beschädigungen an Thüren, Fenstern, Fußdielen 2c. alsbald repariert werden. Jeden Tag muß in dem Schulzimmer sorgfältig ausgefegt und abgewischt werden; die Fensterscheiben sind ab und an gründlich zu waschen und, wenn nötig, täglich abzuwischen. Die Schulgeräte und Lehrmittel sind an einem bestimmten Platze im Schulzimmer aufzubewahren und in ordentlichem, reinlichem Zustande zu erhalten.

II. Die Schulzeit.

Die Gesamtdauer der Schulzeit (der Volksschule) beträgt in den deutschen Staaten fast durchweg 8 Jahre, beginnt mit dem vollendeten 6. und währt bis zum vollendeten 14. Lebensjahre. Bezüglich der täglichen Schulzeit, der Anzahl und Verteilung der Unterrichtsstunden, der Ferien und sonstiger hierher gehörender Einzelheiten lauten die obrigkeitlichen Verfügungen in den verschiedenen deutschen Staaten verschieden; es können darüber deshalb allgemein gültige Bestimmungen hier nicht aufgestellt werden, und ist auf die betreffenden obrigkeitlichen Verordnungen zu verweisen.

Betreff Einrichtung des Lektionsplanes vgl. die allgemeine Unterrichtslehre §. 2, 2.

III. Schulgeräte und Lehrmittel.

1. Die Schulgeräte.

In einem normal ausgestatteten Schulzimmer befinden sich folgende Geräte:

a) Die Subsellien. Dieselben müssen den Größenverhältnissen der Schüler entsprechen. Die Höhe der Sitzbänke ist darnach einzurichten, daß die Kinder im Sitzen mit dem ganzen Fuß bequem auftreten können. Die Höhe des Pultes, sowie die seitliche Entfernung desselben von der Sitzbank muß derart sein, daß der Schüler beim Schreiben eine natürliche, ungezwungene Haltung annehmen und bequem zwischen beiden stehen kann. Die Pultplatte ist etwas schräg zu legen, und zwar so, daß sie sich nach der Bank hin etwa um 3 — 4 cm neigt. Die Breite der Pultplatte muß

für ältere Schüler etwa 37 cm, für jüngere etwa 32 cm betragen, die Breite der Bankfläche 23—28 cm. Die Länge der Subsellien ist bedingt durch die Gestaltung des Schulzimmers, doch soll dieselbe nicht mehr als ca. 12 Fuß betragen, so daß — für jedes Kind 2 Fuß gerechnet — höchstens 6 Kinder auf einer Bank zu sitzen brauchen und jedes leicht zu seinem Platze kommen kann. Unter der Tischplatte, ca. 16 cm von dem äußeren Rande derselben entfernt, muß eine Borte zur Aufbewahrung der Bücher und sonstiger Lehrmittel angebracht sein; in der Tischplatte (an deren äußerem Rande) sollen sich Behälter für die Tintefässer befinden und zwar für jeden Schüler einer. Damit der Rücken der Schüler durch stetiges Geradesitzen nicht zu sehr angestrengt wird, ist eine Vorkehrung zum Anlehnen zu treffen.

Bei Aufstellung der Subsellien ist Sorge zu tragen, daß a) der Lehrer von seinem Sitze aus alle Schüler bequem übersehen und ebenfalls von allen Schülern bequem gesehen werden kann; b) daß der Lehrer leicht zu jedem Kinde gelangen kann und die Kinder selbst ohne Störung von und zu ihren Plätzen kommen können; c) daß zwischen den Sitzen der Kinder verschiedenen Geschlechts ein ausreichend breiter Zwischenraum (ca. 1 Meter) entsteht; d) daß das Licht in der rechten Weise auf die Pulte fällt (vgl. oben I, 3); e) daß die Sitze der kleineren Schüler nach vorn, die der größeren nach hinten zu stehen kommen.

b) ein Katheder für den Lehrer, bestehend in einem Pulte mit dazu gehörigem Stuhle, welche auf einem, über den Fußboden sich etwas erhebenden Podium aufzustellen sind. Über den hierfür geeignetsten Platz des Schulzimmers vgl. unten I, 3. Unter dem Pulte des Katheders soll sich ein verschließbarer Schrank oder Kasten befinden, in welchem der Lehrer seine Schulpläne, Tagebücher, Lehrbücher und sonstige im Unterricht für ihn unentbehrliche Gegenstände aufbewahrt.

c) ein Schulschrank zur Aufbewahrung der Karten, Sammlungen, Schreibhefte und sonstiger Lehrmittel.

d) eine genügende Anzahl von Kleiderhaken, welche womöglich auf dem Hausflur vor dem Eingang des Schulzimmers anzubringen sind[1]). Hier soll sich auch ein Abkratzer zum Reinigen der Füße befinden.

e) zwei schwarze Wandtafeln. Damit dieselben auf beiden Seiten gebraucht werden können, müssen sie so angebracht sein, daß sie sich in Angeln drehen. Wenn der Platz an den Wänden dazu nicht ausreicht, so ist die eine Tafel mit Gestell zu gebrauchen. Eine der beiden Tafeln muß auf der einen Seite mit roten Notenlinien versehen sein. Für Kreide und Schwamm muß ein besonderer Behälter da sein.

2. Die Lehrmittel.

Zu den unentbehrlichen Lehrmitteln einer Schule gehören a) je ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuche, b) ein Globus, c) eine Wandkarte der Heimatprovinz, d) eine Wandkarte von

---

[1]) W[o] es sich irgend umgehen läßt, sollte man die Kleiderhaken niemals im Schulzimmer anbringen, da die Ausdünstung nasser Kleider ungesund ist, unter Umständen die Luft geradezu vergiftet.

Deutschland, e) eine Wandkarte von Palästina, f) einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht, g) Alphabete weithin erkennbarer, auf Holz- oder Papptäfelchen geklebter Buchstaben zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht, h) eine Geige, i) Lineal und Zirkel, k) eine Rechenmaschine.

IV. Die äußere Ordnung des Schullebens. Die Schuldisciplin.

Sowohl aus erziehlichen Gründen als auch im Interesse des unterrichtlichen Erfolges muß das gesamte Schulleben durch eine feststehende äußere Ordnung geregelt werden. Insonderheit ist zu fordern:

1. Pünktlichkeit im Beginnen und Schließen des Unterrichts.

Der Lehrer muß seinen Unterricht zur festgesetzten Zeit pünktlich beginnen. Desgleichen ist von den Schülern ein pünktliches Kommen mit Konsequenz zu verlangen. Kommt ein Schüler unentschuldigt zu spät, so muß er zur Strafe eine Zeitlang an der Thür (innerhalb des Schulzimmers) stehen bleiben. Allzu frühem Kommen der Kinder wird dadurch vorgebeugt, daß das Schullokal erst ca. $^1/_4$ Stunde vor Beginn des Unterrichts geöffnet wird. Während der Versammlungszeit muß der Lehrer bereits am Platze sein, um Unfug zu verhüten. Nach der ersten Schulstunde werden die Namen der fehlenden Schüler in die Absentenliste eingetragen; niemand darf unentschuldigt fehlen. Pünktlich, wie der Unterricht begonnen, soll er auch geschlossen werden. Auch die Zeit der zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden angesetzten Pausen ist genau innezuhalten.

2. eine ordentliche, ruhige und anständige Haltung der Schüler

a) beim Kommen und Gehen. Ehe der Schüler das Schulzimmer betritt, muß er seine Füße gehörig reinigen und seine Kopfbedeckung abnehmen. In ruhiger, manierlicher Haltung und mit einem freundlichen Gruße tritt er ein, schließt leise die Thür, begiebt sich sofort an seinen Platz und legt seine Bücher und sonstigen Lernmittel auf die unter dem Pult befindliche Bücherborte. Bis zu dem Beginn des Unterrichts ist den Kindern eine ruhige Unterhaltung zu gestatten; Schreien, Lärmen, Balgen ꝛc. ist nicht zu dulden, und muß der Lehrer, um solchem Unfug vorzubeugen, von anfang an im Schulzimmer gegenwärtig sein. Der Unterricht wird durch eine Andacht eingeleitet; sobald dieselbe beginnt, müssen die Schüler sich von ihren Plätzen erheben und von nun an völliges Stillschweigen beobachten. Auch zum Schlusse des Unterrichts findet eine Andacht statt. Nach derselben haben die Schüler sitzend und möglichst geräuschlos ihre Lernmittel zu ordnen und einzupacken. Dann treten sie auf ein gegebenes Zeichen in geordneten Reihen — je nach der Aufstellung der Subsellien — aus den Bänken, stellen sich paarweis auf und verlassen in ruhigem, geordnetem Gange und mit einem Gruße das Schulzimmer. Der Lehrer begleitet sie hinaus und überwacht sie so lange, bis sie seinem Auge entschwunden sind. Lärmen, Balgen und sonstiger Unfug auf dem Schulwege ist nicht zu dulden.

Das Gehen und Kommen in den Pausen ist in derselben Weise zu regeln. Nur bei ganz ungünstigem Wetter dürfen sich die Kinder während der Pausen in dem Schullokal aufhalten. Auf dem Spielplatz ist der Jugendlust der Kinder freier Spielraum zu gewähren.

b) während des Unterrichts. Das Kind sitzt während des Unterrichts auf seinem Platze in gerader, anständiger Haltung. Wenn der Unterricht es nicht anderweitig in Anspruch nimmt (beim Schreiben, Tafelrechnen rc.), so muß es den Lehrer unverwandt ansehen und die Hände geschlossen auf dem Tische liegen haben, damit jede Spielerei unterbleibe. Jedes störende Geräusch mit Händen und Füßen, alles Plaudern und Zuflüstern, alles voreilige Antworten und ungestüme Sichmelden zur Antwort rc. ist mit Strenge zu unterdrücken. Wenn ein Schüler etwas zu sagen hat, sei es daß er eine Frage des Lehrers beantworten, sei es daß er selbst eine Frage an den Lehrer richten will rc., so hat er dies durch bescheidenes Aufheben des Zeigefingers anzudeuten; erst nachdem der Lehrer ihn aufgerufen hat, darf er sprechen, wobei er eine gerade, stramme Haltung anzunehmen und sich einer deutlichen, langsamen und richtigen Sprache zu befleißigen hat. Wenn der Lehrer eine Frage an die Klasse gerichtet hat, oder wenn von einem Schüler eine verkehrte Antwort gegeben ist, so müssen alle Schüler, die irgend dazu imstande sind, sich sofort zur Antwort bzw. zur Berichtigung melden.

Alle diese Maßregeln sind nicht nur von erziehlichem Werte, sofern die Kinder dadurch an ein discipliniertes Auftreten überhaupt gewöhnt werden, sondern sie sind namentlich für die Erhaltung der Aufmerksamkeit von der größten Bedeutung. Es gehört nicht gerade viel pädagogische Erfahrung dazu, um zu wissen, daß Schulkinder, wenn sie nicht angehalten werden, sich fleißig zum Antworten zu melden, geistig träge und lässig werden, und daß, sobald sie mit den Händen spielen oder das Auge vom Lehrer abwenden, in der Regel auch ihre Gedanken abschweifen; natürlich kann dann von einem Erfolge des Unterrichts in keiner Weise mehr die Rede sein. Ebenso ist eine allgemeine Stille im Schulzimmer zur Erhaltung einer ungeteilten Aufmerksamkeit durchaus notwendig. Das kleinste Geräusch kann Augen und Gedanken minutenlang ablenken. Um Stille im Schulzimmer zu erhalten, darf vor allem der Lehrer selbst nicht zu laut sein. „Sei Du selber stille, mein lieber Lehrer, innerlich und äußerlich, so wird es auch stille um Dich. Einige Lehrer haben sich das laute Reden, das Schreien und Poltern, das laute Zanken u. dgl. so angewöhnt, daß sie selbst es nicht mehr merken, wie sehr ihre Kinder sie zum Muster genommen haben. Wird es nun laut um sie her, so suchen sie die Kinder zu überschreien, und siehe, das Übel wird ärger. Sobald es daher zu laut wird, so muß der Lehrer leiser werden, und die Kinder werden bald nachfolgen. — Das leise Reden hat noch einen anderen Vorteil: Wer leise redet und lehret, der wird weniger zum Zorn und zur Ungeduld hingerissen, als wer laut und stark redet.“ Chr. H. Zeller. Von Wichtigkeit ist für die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit auch dies, daß der Lehrer alle Kinder gehörig im Auge hat. „Der Lehrer muß in der ganzen Schule gegenwärtig sein; die Kinder müssen zu dem Bewußtsein kommen, daß der Lehrer alles in derselben wahrzunehmen imstande sei, daß er gar keinen Rücken habe, hinter dem sie Unziemliches treiben können. Und dieses Bewußtsein entsteht in den Kindern gar bald, wenn sie merken, daß der Lehrer alle sieht, während er einem zuhört, daß er alle hört, während er einem zusieht, und daß er beides, hört und sieht, während er selbst spricht.“ Jerem. Gotthelf.

3. Strengste Präcision und Gleichmäßigkeit in allen gemeinsamen Thätigkeiten der Schüler.

Alles, was eine Klasse oder Abteilung gemeinsam zu verrichten hat, wie das Aufstehen oder Niedersetzen, das Aus- und Eingehen, das Hervornehmen, Vorzeigen und Weglegen der Lernmittel, das Aufschlagen der Bücher und Hefte, das Abwischen der Tafeln, Öffnen der Tintenfässer und Ergreifen der Griffel und Schreibfedern, das Aus- und Einwechseln der Tafeln behuf gegenseitiger Korrektur, das Chorsprechen 2c. 2c.: alles das muß nach einer ein für allemal feststehenden Ordnung und nach bestimmten Kommandos ausgeführt werden. Geschähe das nicht, so würde ein wirres Durcheinander und Nacheinander entstehen, wodurch mancherlei Störung des Unterrichts verursacht werden, viel kostbare Zeit verloren gehen und die Schuldisciplin arg geschädigt werden würde.

Welche Kommandos der Lehrer in Anwendung bringen will, muß seinem freien Ermessen überlassen werden; nur ist zu fordern, daß die Kommandos möglichst bestimmt und kurz sind, daß sie stets in derselben Form wiederkehren und daß sie den Kindern gehörig eingeübt werden. Zu letzterem Zweck sind in den ersten Schulwochen besondere Vorübungen erforderlich.

4. Stetige Bereitschaft und sorgfältige Führung der Lernmittel.

Es ist mit Konsequenz darauf zu halten, daß jedes Kind sich mit den vorgeschriebenen Büchern und sonstigen Lernmitteln versieht und dieselben in den betreffenden Unterrichtsstunden stets zur Stelle hat. Versäumnisse, welche sich die Schüler in dieser Beziehung selbst zu schulden kommen lassen, sind mit angemessenen Strafen zu ahnden. Liegt — wie es oft der Fall ist — die Schuld auf Seiten der Eltern, so versuche der Lehrer zunächst, dieselben auf dem Wege freundlicher Erinnerung und Ermahnung zur Nachholung des Versäumten zu bewegen; erreicht er auf diesem Wege nichts, so nehme er die Hülfe seiner Vorgesetzten in Anspruch.

Ferner ist auf eine ordnungsmäßige Führung der Lernmittel mit Strenge zu halten. Zerrissene Umschläge und Blätter, Schmutzflecken und dergleichen Ordnungswidrigkeiten sind nicht zu dulden. Die Griffel müssen gespitzt, die Tafeln gereinigt, die Tafelwischer angefeuchtet mit in die Schule gebracht werden. Bücher und Hefte müssen mit den Namen der Eigentümer versehen sein; die Hefte sollen womöglich alle gleichmäßig eingerichtet sein, von gleichem Umschlage, gleichem Format, gleicher Liniierung 2c.

Um Störungen während des Unterrichts zu verhüten, soll der Lehrer vor Beginn jeder Unterrichtsstunde kontrollieren, ob alle Lernmittel, welche in derselben gebraucht werden, an Ort und Stelle und in dem richtigen Zustande sind; ist dies nicht der Fall, so sind zur Ersetzung des Fehlenden bzw. zur Ausgleichung von Ordnungswidrigkeiten sofort die nötigen Maßregeln zu treffen.

5. Sauberkeit und Ordnung in allen Dingen.

Nicht nur in der Führung seiner Lernmittel, sondern in allen Dingen soll der Schüler zur Ordnung, Accuratesse und Reinlichkeit angehalten werden. Er soll an seinem Teile zu einer sauberen und ordentlichen Haltung der Schulräume und Schulgeräte beitragen; deshalb soll er z. B. nicht mit schmutzigen Füßen in das Schulzimmer eintreten, keine Papierschnitzel, Butterbrotüberreste u. dgl. auf seinem Platze liegen lassen oder gar im Schul-

zimmer umherwerfen, die Wände des Schulzimmers nicht bemalen oder sonstwie beschmutzen, die Schulgeräte und Lehrmittel nicht beschädigen und verunreinigen ꝛc. Vor allen Dingen soll seine eigene Erscheinung einen sauberen und ordentlichen Anblick darbieten; in reinlicher, ordentlicher Kleidung, mit gereinigten Schuhen, gehörig gekämmt und gewaschen, soll er stets in der Schule erscheinen. Eine konsequente Gewöhnung an Reinlichkeit und Ordnungsliebe ist von großer erziehlicher Bedeutung; sie ist eine Vorstufe zur Sittlichkeit. „Die äußere Reinlichkeit ist das Unterpfand eines reinen Herzens.“ Rückert.

Zusatz. Zur Aufrechterhaltung der äußeren Schulordnung kann der Lehrer die Mithülfe älterer Schüler in Anspruch nehmen (Helfersystem). Letzteren die Aufsicht über das Betragen ihrer Mitschüler aufzutragen, ist freilich ganz unstatthaft, weil jene sich dadurch bei ihren Mitschülern verhaßt machen, zu elender Angeberei großgezogen oder, falls sie dazu zu ehrenhaft sind, zu allerlei Hintergehungen des Lehrers verleitet werden. Wohl aber bringt das Schulleben anderweitige Dienstleistungen mit sich, zu denen Schüler sehr wohl herangezogen werden können. Das Reinigen der Wandtafel, das Reinigen und Anfeuchten des Tafelschwammes, das Aufhängen der Bilder und Landkarten, das Bereitlegen von Zirkel, Lineal und Kreide ꝛc., das Fortlegen und Ordnen der im Unterricht gebrauchten Lehrmittel, das Öffnen und Schließen der Fenster in den Pausen, das Füllen der Tintefässer und ähnliche kleine Dienste, welche zur Aufrechterhaltung der Schulordnung tagtäglich zu versehen sind, und zu deren Verrichtung auch Kinder wohl geeignet sind, übertrage der Lehrer älteren Schülern. Um Verwirrung zu vermeiden, ist es wünschenswert, daß alle diese Dienstleistungen für eine bestimmte Zeit — etwa für eine Woche — ein und demselben Schüler übertragen werden. Nach und nach sind dann aber möglichst viele Schüler heranzuziehen, natürlich nur solche, welche ausreichend zuverlässig und auch sonst geeignet dazu sind. Für den Fall, daß der jeweilige Helfer im Unterricht fehlt, muß ein Vertreter im voraus bestimmt sein. Der Lehrer muß darüber wachen, daß die betreffenden Dienstleistungen mit der größten Gewissenhaftigkeit und Accuratesse ausgeführt werden.

Auch an dem Unterricht selbst kann der Lehrer ältere Schüler helfend mitwirken lassen. Besonders in einklassigen Volksschulen, wo mehrere Abteilungen gleichzeitig beschäftigt werden müssen, ist dies sehr zu empfehlen. Es versteht sich von selbst, daß solche Unterrichtsthätigkeiten, welche die Umsicht und das Geschick eines Lehrers erfordern, wie die erste Durchnahme eines bis dahin noch nicht behandelten Pensums, keinem Schüler, auch nicht dem befähigtsten, überlassen werden dürfen; wohl aber kann die Leitung leichter elementarer Übungen (im Lesen, Schreiben, Rechnen), welche der Lehrer bereits genügend vorbereitet hat, fähigeren Schülern aus einer höheren Abteilung übertragen werden. Entsprechende Anweisungen von Seiten des Lehrers sind auch in diesem Falle notwendig. Natürlich darf ein Schüler im Unterricht als Helfer nur dann beschäftigt werden, wenn die Abteilung, welcher er angehört, von dem Lehrer nicht unmittelbar unterrichtet wird. Auch darf ein und derselbe Schüler nicht zu oft und nicht zu lange herangezogen werden, damit er anderweitig nicht zu viel versäumt.

Das Helfersystem erleichtert nicht nur dem Lehrer seine Arbeit, dient nicht nur zur Aufrechterhaltung der Schulordnung, sondern ist auch von entschieden erziehlichem Werte für die Helfer selbst, sofern diese dadurch an Pflichttreue, Gewissenhaftigkeit und Pünktlichkeit, an Gemeinsinn und helfende Thätigkeit gewöhnt werden. Treffend sagt Goltsch in seinem Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen (3. Aufl. 1855): „Die Kinder erhalten durch das Helfersystem dieselbe Stellung, die sie zu Hause einnehmen; sie sind überall zur Hilfsleistung im einzelnen herbeizuziehen, wozu sie vorzüglich befähigt sind und es immer mehr werden, je mehr ihnen dazu Gelegenheit und Anleitung gegeben wird. Es ist ein wesentlicher Mangel unserer Schule als christlicher Erziehungs- und Bildungsanstalt, wenn die Kinder nur Einwirkungen erfahren, aber keine ausüben, wenn ein jedes nur auf sich selber angewiesen wird, nur für seine Bildung thätig ist, ohne sich um die übrigen und um das Ganze zu kümmern, ohne mit den gewonnenen Kräften irgendwie zur Erreichung des Unterrichts- und Schulzwecks an allen Kindern in und außerhalb der Schule mitzuwirken. Eine achtjährige Schulzeit ist ein bedeutendes Stück des Lebens der Kinder, und es möchte wohl eine, wenn auch acht Jahre lang fortgesetzte Belehrung darüber, daß der Mensch nur dazu auf Erden sei, um mit allen seinen Kräften anderen und dem Ganzen in Liebe zu dienen, ein sehr schlechter Ersatz sein für den völligen Mangel jeder Anleitung, dies auch in der Schule wirklich zu thun."

Über Schulgesetze und Schulstrafen vgl. oben S. 189 ff.

V. Klassen und Abteilungen der Volksschule. Lokation.

Zur Aufrechterhaltung der äußeren Schulordnung, zur Durchführung eines streng geregelten Lehrganges, sowie zum Zweck einer, der jeweiligen Entwickelungsstufe der Schüler angemessenen Beschäftigung derselben, ist eine zweckmäßige Einteilung der Schule durchaus erforderlich.

Die Einteilung der Volksschule in Klassen ist bedingt durch die Anzahl der Schüler. Die ungeteilte Schule hat zwar von allen geteilten Schulen den großen Vorteil voraus, daß ein und derselbe Lehrer die ganze Schularbeit in einem Sinne leiten und auf die Gesamtheit der Schüler in einem Sinne einwirken kann; allein auch die Arbeit des besten Lehrers wird schließlich gehemmt und in ihrem Erfolge beeinträchtigt, wenn die Zahl der Schüler eine allzu große ist, so daß er weder die Gesamtheit überwachen noch auch dem einzelnen die nötige Berücksichtigung zuteilwerden lassen kann. Wo daher die Anzahl der Schüler die zulässige Grenze[1]) überschreitet, sind zwei bzw. mehrere Schulklassen mit besonderen Lehrern einzurichten. — Bei Schulen mit mehr als zwei Klassen können die beiden Oberklassen nach den Geschlechtern getrennt werden. Auf dem Lande, wo im ganzen noch harmlosere Verhältnisse herrschen, ist eine Trennung der Geschlechter weniger

---

[1]) Das zulässige Maximum der Schülerzahl einer ungeteilten Schule oder einer Schulklasse ist nicht in allen deutschen Staaten gleich fixiert. Im Herzogtum Oldenburg ist durch das Gesetz vom 3./7. April 1855 „betreffend die Einrichtung des Unterrichts- und Erziehungswesens" vorgeschrieben, daß bei mehr als 100 Schülern eine zweite, bei mehr als 200 eine dritte, bei mehr als 300 eine vierte Klasse einzurichten ist.

geboten, als in der Stadt. Daß da, wo Knaben und Mädchen in der Oberklasse gemeinsam unterrichtet werden, beide Geschlechter getrennt sitzen, getrennte Bedürfnisanstalten haben und auch sonst keinerlei Gelegenheit zu sittlich gefährlichen Berührungen finden, versteht sich von selbst.

In ungeteilten Schulen sowie in solchen Klassen, welche aus mehreren Jahrgängen bestehen, sind dann wieder, je nach den verschiedenen Entwickelungsstufen der Schüler, verschiedene Abteilungen einzurichten. In den Oldenburgischen Grundlinien vom 20. Juni 1859 wird hierüber Folgendes vorgeschrieben: „In jeder ungeteilten Schule sollen die Schüler in drei Abteilungen geteilt werden; die unterste Abteilung soll zwei Jahresklassen von Schülern, also die Kinder von 6—8 Jahren, die mittlere ebenfalls zwei Jahresklassen, also die Kinder von 8—10 Jahren, die obere Abteilung vier Jahresklassen, also die Kinder von 10—14 Jahren befassen. — In zweiklassigen Schulen soll jede der beiden Klassen vier Jahresklassen von Schulkindern befassen, also die Unterklasse die Kinder von 6—10, die Oberklasse die von 10—14 Jahren. Die Unterklasse soll wieder in zwei Abteilungen geteilt sein, welchen teils gemeinschaftlicher, teils abgesonderter Unterricht zu erteilen ist. In der Oberklasse werden alle Schüler gleichzeitig unterrichtet; nur in einzelnen Gegenständen (z. B. Rechnen, Aufsatzübungen 2c.) werden hier je nach Bedürfnis besondere Abteilungen gebildet“ [1]).

Innerhalb seiner Abteilung hat jedes Kind seinen bestimmten Platz. Derselbe wird ihm vom Lehrer nach Maßgabe seiner Leistungen und seines sittlichen Wohlverhaltens zugewiesen. Da in den Leistungen und dem Betragen der Schüler häufig Wechselungen eintreten, so muß von Zeit zu Zeit eine andere Verteilung der Plätze vorgenommen werden (Lokation). Es hat diese Einrichtung eine nicht zu unterschätzende erziehliche Bedeutung. Das Kind wird dadurch an Ordnung gewöhnt, sofern es für längere Zeit einen bestimmten Platz einnehmen muß, den es ohne besondere Erlaubnis niemals verlassen darf; es wird durch die Lokation zu einem heilsamen Wetteifer angeregt; der Wert seiner Leistungen im Verhältnis zu denen seiner Mitschüler wird ihm dadurch in anschaulichster Weise vor die Augen geführt und somit der Selbstüberhebung ebensowohl wie einer falschen Selbstunterschätzung vorgebeugt; endlich lernt das Kind durch diese Einrichtung frühzeitig, daß der Wert des Menschen und dessen Schätzung vonseiten der Mitmenschen nicht sowohl durch Rang, Vermögen und ähnliche Nebenrücksichten, sondern durch tüchtige Leistungen und sittliches Wohlverhalten bedingt ist.

VI. Tabellen und Listen.

Außer Lehr- und Lektionsplan (vgl. oben S. 206 ff.) sollen in jeder Schule geführt werden:

1. ein Schultagebuch (Klassenbuch), in welchem die an jedem Tage in jedem Unterrichtsfache erledigten Stoffe zu verzeichnen sind. Die Angaben seien bei größtmöglichster Kürze doch so genau, daß der Schulinspektor sich

---

1) Über die einschlägigen Volksschuleinrichtungen in Preußen vgl. die „allgem. Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872; im Königreich Sachsen: d. Volksschulgesetz vom 26. April 1873; in Österreich: d. österreich. Verordnung vom 18. Mai 1874; in Württemberg: d. Normallehrplan vom 21. Mai 1870.

daraus über die Befolgung des vorgeschriebenen Lehrplanes genügend instruieren kann. Ungehörig wäre es z. B., wenn der in einer naturkundlichen Lektion behandelte Lehrstoff unter der nichtssagenden Überschrift „Tiere", „Pflanzen" u. dgl. aufgeführt würde.

In das Schultagebuch können auch Bemerkungen betreffend das Betragen, die Leistungen und den Fleiß der Schüler, gröbere Vergehen, ungenügende Leistungen ꝛc. aufgenommen werden; doch können diese Bemerkungen auch in dem Schülerverzeichnis (s. unten) oder in einem besonders dazu angelegten Buche aufgezeichnet werden[1]).

2. eine Absentenliste, in welche der Lehrer an jedem Tage die fehlenden Schüler mit Angabe des Versäumnis-Grundes einzutragen hat. Über die Bestimmungen der Oldenb. Regierung betreff Einrichtung, Führung und Kontrolle der Absentenliste vgl. Lahrßen, Schulgesetzsammlung, 4. Aufl., S. 166, 169, 175, 180.

3. ein Schülerverzeichnis, in welches Name, Geburts-Zeit und Ort, Stand der Eltern, Zeit der Aufnahme und des Abganges der Schulkinder — ev. mit besonderen Bemerkungen — einzutragen sind. Über die im Herzogtum Oldenburg der Schulbehörde alljährlich einzureichenden „statistischen Schulnachrichten" cf. Lahrßen a. a. O., S. 192.

Wünschenswert ist es endlich auch, daß jeder Lehrer eine „Schulchronik" führt, in welche er alle auf die Geschichte und den gegenwärtigen Bestand der Schule und der Schulgemeinde bezüglichen Ereignisse und Umstände von Wichtigkeit einträgt, etwa Notizen über Zu- und Abnahme des Schulbesuchs, über bauliche Veränderungen, Veränderungen im Lehrerpersonal und in den Dotationsverhältnissen, über Schulfeste und außerordentliche Schulrevisionen, über die Seelenzahl, Konfession, Beschäftigung, kirchliche Verhältnisse der Schulgemeinde u. s. w. — Es ist dies nicht nur für den Lehrer selbst eine sehr nützliche und instruktive Beschäftigung, sondern er leistet damit auch dem kommenden Geschlechte einen wesentlichen Dienst. Ein sehr brauchbares Schema für die Einrichtung einer solchen Schulchronik giebt u. a. eine Verfügung der Königl. preuß. Regierung zu Oppeln vom 13. Febr. 1864.

VII. Schulverwaltung, Schulbehörden, Beaufsichtigung und Revision der Schulen.

Bezüglich der Schulverwaltung, der zuständigen Schulbehörden, der Beaufsichtigung und Revision der Schulen vonseiten der betreffenden Regierungsorgane, der Lokal- und Kreis-Schulinspektoren, sowie bezüglich der Verpflichtungen des Lehrers gegenüber den ihm vorgesetzten Behörden — sind die bezüglichen Bestimmungen der einzelnen Staaten nachzusehen. Die einschlägigen Gesetze und Verordnungen für das Herzogtum Oldenburg sind in dem mehrfach erwähnten Buche von Lahrßen übersichtlich zusammengestellt.

---

[1]) In dem Herzogtum Oldenburg ist jedem Lehrer die Führung einer besonderen „Konduitenliste" vorgeschrieben. Vgl. Instruktion für die Landprediger als Schulinspektoren vom 14. Oktober 1837. Lahrßen, Schulgesetzsammlung, 4. Aufl., S. 141.

B. Die Fortbildung und der erweiterte Amtskreis des Lehrers.

I. Die Fortbildung des Lehrers.

Das Seminar macht aus seinen Zöglingen keine fertigen Lehrer. Was dort gelehrt wird, sind nur Anfänge und Elemente, welche nach allen Richtungen hin der Vertiefung, der Ergänzung und des Ausbaues bedürfen. Lehrer, welche nach absolviertem Seminarkursus auf weitere Studien verzichten, sei es aus Leichtsinn, sei es aus Selbstüberschätzung, kommen über das Stadium stümperhafter Anfängerei niemals hinaus oder bringen es im günstigsten Falle doch nur zu einer gewissen Routine, welche bei aller äußeren Glätte doch innerlich hohl, tot und unfruchtbar ist. „Es ist ein untrügliches Kennzeichen eines untüchtigen Schulmannes, wenn er glaubt, nichts mehr lernen zu können und zu sollen, und keine Lust hat, täglich noch zu lernen. Ein solcher Schulmann ist entweder nie tüchtig gewesen, oder ist untüchtig geworden. Was soll man also von den jungen Männern halten, die, kaum aus dem Ei des Schullehrer-Seminars ausgekrochen, schon alle Weisheit zu besitzen glauben und, mit einer unerträglichen Anmaßung sich für vollendete Lehrer und Erzieher haltend, jeden weiteren und tieferen Unterricht stolz verschmähen! Wer nichts mehr lernt, der wird abrichten, statt unterrichten. Im Lehr- und Erziehungsfache wird man nie fertig mit Lernen, und der wird sicherlich ein tüchtiger Lehrer, der sich nicht schämt, ein gelehriger Schüler der Wahrheit zu bleiben, sowie der sicherlich ein guter Erzieher wird, der sich in der Schule des Lebens und des heiligen Geistes immer mehr erziehen läßt.“ (Zeller.)

Die Fortbildung des Lehrers ist teils eine praktische, teils eine theoretische.

Zu der praktischen Fortbildung gehört zunächst eine gewissenhafte, sorgfältige Vorbereitung auf den Unterricht. Der Lehrer soll sich jede einzelne Lektion zuvor gehörig zurechtlegen, disponieren und derart durchdenken, daß er vor groben Verstößen, sowohl in sachlicher wie in methodischer Beziehung, gesichert ist. Daß jede Lektion schriftlich ausgearbeitet werde, ist weder nötig noch möglich. Damit aber solche kleine Nachlässigkeiten und Verkehrtheiten, wie sie auch bei der sorgfältigsten freien Vorbereitung manchmal mit unterlaufen, sich nicht dauernd einbürgern, ist es notwendig, daß wenigstens ab und an, vielleicht jede Woche einmal, eine Lektion schriftlich ausgearbeitet und sorgfältig memoriert wird. Es ist dies ein treffliches Mittel zur Selbst-Kontrolle. Bei seinen Vorbereitungen benütze der Lehrer die in dem Seminar empfangenen methodischen Anweisungen, gute Hilfsbücher, sowie das Beispiel und die Ratschläge tüchtiger Kollegen.

Während des Unterrichts muß der Lehrer sich selbst genau beobachten und kontrollieren und etwa begangene Fehler, sowie fruchtbare Gedanken, welche der Unterricht ihm an die Hand giebt, gehörig fixieren, um dieselben dann nach dem Unterricht zu fernerer Beachtung und Erwägung sofort schriftlich niederzulegen. „Ein tüchtiger Lehrer sorgt nicht allein für eine gute Vorbereitung, sondern auch für eine Nachbereitung, d. h. er

notiert alle Erfahrungen, die er beim Unterricht gemacht, und merkt sich alle Abweichungen seiner Vorbereitung zum besseren Gebrauch für künftige Zeiten an. Wie jeder Kaufmann sein Kontobuch hat, in welchem „Soll" und „Haben" gegenübersteht, so sollte sich der Lehrer ein Tagebuch anlegen, in welchem er „Gewolltes" und „Erreichtes" mit einander vergleicht." (Kehr.) — Zur praktischen Fortbildung des Lehrers gehört endlich auch dies, daß er, behuf einer zweckmäßigen erziehlichen Behandlung seiner Schulkinder, dieselben innerhalb wie außerhalb der Schule in ihrem gesamten Verhalten sorgfältig beobachtet, sowie auch mit den Lebensverhältnissen ihrer Angehörigen, deren Charakter, Sitten, Lebensanschauungen 2c. sich gehörig vertraut macht.

Was die wissenschaftliche Fortbildung anbetrifft, so soll auch diese mit der Berufsthätigkeit des Lehrers stets in irgendwelchem Zusammenhange stehen. Liebhabereien nachzugehen, welche der unterrichtlichen oder erziehlichen Thätigkeit des Lehrers in keiner Weise zugutekommen, wäre eine Versündigung an der Schule. Nun sind ja aber diejenigen Wissensgebiete, welche zu der Berufsthätigkeit des Lehrers in näherer oder entfernterer Beziehung stehen, immer noch so mannigfacher Art und so weiten Umfangs, daß jeder Lehrer besonderen Neigungen nachzugehen auch innerhalb dieser Gebiete noch reichlich Spielraum findet. Daß der Lehrer sich für das eine Fach mehr interessiert, als für das andere, und das eine mehr kultiviert, als das andere, ist ebenso begreiflich wie wünschenswert. Freilich soll der Lehrer sich in allen Fächern auf dem Laufenden erhalten; wenn er aber daneben nicht in dem einen oder anderen Fache tiefergehende, gründlichere Studien machen wollte, so würde er über ein flaches Vielerleiwissen niemals hinauskommen und zur Ausbildung seiner geistigen Kraft wenig beitragen. Der Lehrer wird demnach seinen Arbeitsplan am angemessensten so einrichten, daß er einen Teil seiner täglichen oder wöchentlichen Arbeitszeit — und zwar den geringeren — für Repetitorien und kursorische Lektüre aus allen für ihn in Betracht kommenden Wissensgebieten ansetzt, um überall auf dem Laufenden zu bleiben, den übrigen, größeren Teil dagegen zu gründlichen Studien auf einem einzelnen Gebiete verwendet. Für diese letzteren Studien verschaffe er sich größere, wertvolle Werke, die er unter Zuratezihung erfahrener, sachkundiger Kollegen, nicht etwa nach den Angaben zudringlicher Kolporteure, zu wählen hat. Solche Werke — zur Zeit natürlich nur eins — verarbeite er auf das gründlichste mit der Feder in der Hand, indem er jedesmal die Hauptgedanken eines mehrmals durchlesenen und durchdachten Abschnitts aus dem Gedächtnis niederschreibt. Womöglich betreibe er diese Arbeit in Gemeinschaft mit einem Freunde, unter gegenseitigem Austausch der Gedanken, wodurch die Freude am Studium erhöht, das Verständnis geklärt und die Gewandtheit im Denken und Reden erheblich gefördert wird.

Ein vortreffliches Mittel zur Fortbildung des Lehrers, zur praktischen sowohl wie zur theoretischen, sind die Lehrerkonferenzen, welche deshalb kein Lehrer ohne Grund versäumen sollte. „Wo strebsame Männer im Vereine zusammentreten, um geistiger Weise mit einander zu verkehren, um sich durch gegenseitige Mitteilung der Erfahrungen und Ansichten, durch Austausch der Gedanken und Erlebnisse in der Fortbildung, im Kampfe gegen eingewurzelte Irrtümer, gegen grundlose Meinungen und im Ringen nach Wahrheit zu unterstützen, da wird ein betreffendes Objekt schärfer abgewogen und gewiß mehr geleistet, als wo ein einzelner auf sich und seine

Verhältnisse beschränkt arbeitet." (Lutz.) Daß der Lehrer sich auch in den technischen Fächern, im Schreiben, Zeichnen, Geigenspiel 2c. fortbilden und zu dem Ende fleißige, regelmäßige Übungen in diesen Fächern anstellen muß, versteht sich von selbst.

II. Der erweiterte Amtskreis des Lehrers.

Zu dem erweiterten Amtskreis des Lehrers gehören zunächst gewisse kirchliche Dienstleistungen, zu welchen — auf dem Lande wenigstens — allein der Lehrer die geeignete Persönlichkeit ist. Es sind dies die Kantoren-, Organisten- und Küster-Geschäfte. Als Kantor und Organist kann der Lehrer durch eine verständige, in echt kirchlichem sowohl wie musikalischem Sinne gehaltene Leitung des Gemeindegesangs zur Hebung des Gottesdienstes und des kirchlichen Lebens vieles beitragen; wo daher dieses Amt ihm obliegt, soll er dasselbe nach besten Kräften ausüben und namentlich nicht unterlassen, für seine eigene musikalische Ausbildung thätig zu sein.

Als Küster hat der Lehrer das Gotteshaus und die Geräte desselben zu beaufsichtigen und den Geistlichen bei dessen Amtshandlungen zu unterstützen bzw. zu vertreten; doch sind die Küstergeschäfte im einzelnen — je nach Gegend und Herkommen — sehr verschieden. Niedere Kirchendienste, wie das Läuten der Glocken, das Ausfegen der Kirche 2c. soll der Lehrer nicht selbst verrichten, um seine Autorität gegenüber der Schulgemeinde nicht zu schädigen; gehören solche Geschäfte mit zu seinem Kirchendienste, so lasse er sie durch sein Dienstpersonal oder anderweitig versehen.

Zu dem erweiterten Amtskreis des Lehrers gehört ferner die Verpflichtung, an allen Einrichtungen, welche sich auf die Fortbildung der Erwachsenen beziehen (Fortbildungsschulen, Abendschulen, Sonntagsschulen) thätig mitzuhelfen. Er soll nicht nur bereitwilliges Entgegenkommen zeigen, wo aus der Mitte der Schulgemeinde hierauf bezügliche Wünsche an ihn hinangebracht werden, sondern er selbst soll die Initiative ergreifen und Alte wie Junge zur Beteiligung an diesen segensreichen Einrichtungen heranziehen. An welchen Tagen und Stunden der Woche solche Fortbildungskurse am geeignetsten abgehalten werden, was und wieviel in denselben getrieben werden soll, ob der Unterricht sich auf Wiederholung und Befestigung des in der Volksschule Gelernten beschränken soll, oder ob die jungen Leute weiter zu führen sind, bzw. auf welchen Gebieten: alles das hängt zu sehr von den jeweiligen Verhältnissen und Bedürfnissen ab, als daß sich darüber allgemein gültige Bestimmungen aufstellen ließen.

Zur Leitung der Gesangvereine, sowie zur Anlage und Leitung der Gemeindebibliotheken ist auf dem Lande gleichfalls der Lehrer die geeignetste Persönlichkeit, und auch auf diesem Wege kann er höchst segensreich auf die Erwachsenen seiner Schulgemeinde einwirken. Als Gesangvereinsdirigent pflege er namentlich den Kirchengesang und das bessere Volkslied; als Bibliothekar wache er darüber, daß nur sittlich wertvolle und echt volkstümliche Bücher angeschafft und gelesen werden.

Auch auf das materielle Wohl des Volkes kann der Lehrer fördernd einwirken, etwa durch einen rationellen Betrieb der Bienenzucht und des Seidenbaues, sowie namentlich durch musterhafte Gartenanlagen (Obstbaumkultur). Überhaupt soll der Lehrer jede Gelegenheit, welche sich ihm

darbietet, für das Wohl seiner Schulgemeinde thätig zu sein, freudig ergreifen und jedermann mit Rat und That gerne zur Seite stehen. Es ist dies nicht nur allgemeine Menschenpflicht, sondern es liegt auch durchaus im Interesse des Lehrerberufs. Nur dann nämlich wird die Schularbeit des Lehrers von rechtem Erfolge sein, wenn er von den Angehörigen der Schulkinder in jeder Weise unterstützt wird, wenn Haus und Schule harmonisch zusammenwirken; dies ist aber nur unter der Bedingung zu erreichen, daß der Lehrer den Angehörigen seiner Schulkinder näher tritt und durch freundliches Entgegenkommen sich ihre Liebe und Zuneigung zu erwerben weiß.

Selbstverständlich muß der Lehrer bei allem Entgegenkommen und aller Gefälligkeit andrerseits doch auch seine Selbständigkeit und Unabhängigkeit der Gemeinde gegenüber gehörig wahren; von allem Parteigetriebe halte er sich fern und hüte sich vor solchen Dienstleistungen (Gemeindeschreibereien 2c.), welche dazu angethan sind, ihn in den Parteihader hineinzuziehen und ihn dadurch zu einem Teil der Gemeinde in eine schiefe Stellung zu bringen.

Lehrbuch der Pädagogik

von

Dr. W. Ostermann und L. Wegener.

Schulzesche Hof-Buchhandlung und Hof-Buchdruckerei (A. Schwartz) in Oldenburg.

Auszüge aus den Beurteilungen:

„Schulfreund“, 1882. (Trier, Fr. Lintz.) . . . . . „Der erste Band enthält die Geschichte des christl. Erziehungswesens, die Psychologie und die Erziehungslehre nebst der allgemeinen Unterrichtslehre. Die Darstellung des christlichen Erziehungswesens im geschichtlichen Teile, die klar und deutlich Bescheid giebt, reicht für den Elementarlehrer aus. Was den psychologischen Abschnitt betrifft, so schließt er sich in Anlage und Durchführung der vortrefflichen „pädagogischen Psychologie“ von Dr. Ostermann an. Wie in den beiden ersten Teilen, so finden wir auch in dem dritten Klarheit und Deutlichkeit, Übersichtlichkeit und Vollständigkeit. Das ganze Werk wird sich schon in Lehrerkreise seinen Weg bahnen, da es den wissenschaftlichen wie den praktischen Bedürfnissen der Lehrer entspricht. — Die Verlagshandlung hat bei netter Ausstattung den Preis so billig als möglich normiert.“

„Württemb. Schulwochenblatt“, Jahrg. 1882, Nr. 22. . . . . . „Die klare und faßliche und dabei sich weise beschränkende Darstellung macht das Buch für Seminaristen und Lehrer beachtenswert.“

„Monatsblatt des Evangelischen Lehrerbundes“, zwölfter Jahrgang, Nr. 8 u. 9. . . . . . „Der zweite Band behandelt die einzelnen Unterrichtsfächer. Hierbei ist besonders lobend zu erwähnen, daß der systematischen Bearbeitung der einzelnen Unterrichtsfächer jedesmal eine verhältnismäßig eingehende Geschichte derselben vorangestellt ist. Wir heben dies als einen großen Vorzug und als eine ganz vortreffliche Einrichtung des Buches hervor, weil eine genaue Bekanntschaft mit der geschichtlichen Entwickelung der einzelnen Unterrichts-Disciplinen für das Verständnis und die methodische Behandlung derselben unbedingt nötig ist. Jedes Unterrichtsfach, dem am Schlusse eine reiche Litteratur beigefügt ist, ist in höchst übersichtlicher und klarer Weise eingehend behandelt. Der erste Band beschränkt sich in dem historischen Teile auf die Darstellung des christlich-deutschen Erziehungswesens. In der Psychologie stehen die Verfasser auf dem Lotze'schen Standpunkt. Dieselbe ist, wie überhaupt der ganze erste Band, vom Seminardirektor Dr. Ostermann allein bearbeitet, und wie sehr derselbe zur Bearbeitung dieses schwierigen Kapitels das Zeug besitzt, das hat er bereits durch seine Schrift: „Grundlehren der pädagogischen Psychologie“ bewiesen. — Unser Gesamturteil über dieses Lehrbuch fassen wir in die Worte zusammen: Es ist ein Werk, das nach Inhalt und Form zu den bedeutendsten Lehrbüchern der Pädagogik gehört und der Beachtung der Seminare und eines gründlichen Studiums der Seminaristen und Lehrer wert ist.“ H. V.

„Haus und Schule“, 1882 Nr. 17. (Hannover, Carl Meyer.) . . . . . . „Wir begrüßen es freudig, daß die genannten Herren einen neuen Versuch gemacht haben, ein Lehrbuch der Pädagogik für Seminare uns darzubieten; und wir bekennen gern, daß der Versuch für diesen Zweck, soweit wir sehen können, ein wohl gelungener ist. Seine hervorragende Befähigung hierfür hat der Direktor Dr. Ostermann schon durch seine Schrift: „Grundlehren der pädagogischen Psychologie“ nachgewiesen, welche überall sehr günstige Beurteilung gefunden hat. . . Die Beschränkung in dem historischen Teile auf die Darstellung des christlich-deutschen Erziehungswesens billigen wir vollkommen. Die Form ist vorwiegend biographisch, doch ist auch der pragmatische Zusammenhang deutlich dargestellt. Das System des psychologischen Teiles beruht auf Lotze. Gerade auf diesem schwierigen Gebiet müssen wir das Geschick des erstgenannten Verfassers besonders anerkennen. . . Wir machen die Lehrer der Pädagogik an den Seminaren auf dieses Lehrbuch ganz besonders aufmerksam, weil wir es für eine äußerst gelungene Arbeit halten, sowohl was Auswahl des Stoffes, als auch was schulmäßige Darstellung und methodische Behandlung betrifft.“ (cf. auch Nr. 13, Jahrgang 1890.) Sp.

„Pädagogische Blätter“ von Kehr, 1883, 1. Heft. (E. F. Thienemann, Gotha.) . . . . . „Ein Zeugnis von erfreulichster praktischer Einsicht seiner beiden Verfasser legt ab Band I. des „Lehrbuchs der Pädagogik“ von Dr. W. Ostermann

und L. Wegener, Seminardirektor bezw. Lehrer in Oldenburg. Die gelobte praktische Einsicht liegt in der Beschränkung des Stoffes in dem historischen Teile und in der knappen, sachlichen, von aller Paränese sich fernhaltenden Form. Zwar ist durch erstere viel gelehrter Krimskrams fern gehalten; wie ich glaube, aber weder zum Schaden der Schüler noch des Unterrichtsfaches, über dessen überreiches und schwieriges Pensum allgemein geklagt wird.

„Pädagogische Zeitschrift", XVII. J., Nr. 24. . . . . . „Ein Hauptvorzug des Werkes, welcher den Leser in allen Abschnitten angenehm berührt, ist die klare übersichtliche Darstellung des Ganzen. Der historische Teil führt uns in biographischer Form die Entwicklung des christlichen Erziehungswesens vor. Die angenehme Weise der Darstellung läßt das Interesse nie erlahmen. Man bewegt sich hier völlig im Rahmen einer Lektüre, die Freude macht, die unterhält. — Im psychologischen Abschnitte spricht uns bei aller Tiefe wissenschaftlicher Darstellung doch der das Verständnis packende Ton ungemein an. Von bedeutsamem Interesse sind ferner die geschichtlichen Bilder, welche die Verfasser der Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer vorausschickten. Dies und der litterarische Wegweiser sind Vorzüge, welche uns im zweiten Bande des Werkes begegnen. Jedem Lehrer sei das Buch wärmstens empfohlen." F. Fl.

„Volksschulfreund" (Königsberg), 1883 Nr. 13. . . . . . . „Die Herren Verfasser haben es für zweckdienlich erachtet, der systematischen Bearbeitung der einzelnen Unterrichtsfächer jedesmal eine — verhältnismäßig eingehende — Geschichte derselben voran zu stellen. Wir halten dafür, daß diese Änderung ein sehr glücklicher Gedanke ist, denn was der Natur nach zusammen gehört, soll auch der Autor nicht scheiden. Den Ausführungen der Verfasser ist nur beizustimmen; Altes, Bewährtes ist ausgiebig benutzt, aber auch das, was die Neuzeit gutes gebracht hat, ist nicht vergessen. Es ist kein geringer Vorzug des Buches, daß unnütze Breite darin vermieden ist."

„Deutsche Volksschule" (Leipzig), 1883 Nr. 13. . . . . . . „Nach längerer Pause ist dieser zweite Band dem ersten gefolgt. Die Vorzüge, welche jenem nachzurühmen waren, sind auch dem vorliegenden zuzusprechen. Wir bezweifeln nicht, daß das Buch sich in den Seminaren rasch Eingang verschaffen wird." M.

„Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung" (Leipzig), A. Berthelt. . . . . . . „Der vorliegende zweite Teil dieser Pädagogik behandelt in zweckmäßiger praktischer Darstellung die Methodik. Ganz vortrefflich sind die zahlreichen Litteraturnachweise. Das ganze Werk muß nach Anlage wie nach Ausführung empfohlen werden." (cf. auch Jahrgang 1890, Nr. 8.)

„Rheinische Blätter", 1883 Heft 4. . . . . . . „Das Werk wird, wenn man die tüchtige Behandlung des Gegenstandes in Anschlag bringt, an Seminarien gute Dienste thun."

„Hannov. Schulzeitung", Jahrg. 1883 Nr. 31. . . . . . . „Die Behandlung der Methodik zeigt den tüchtigen praktischen Schulmann, der sich seines Zieles und seiner Mittel bewußt ist. Wir können das Werk aus voller Überzeugung empfehlen." W.

„Schul- und Kirchenbote", 1883 Nr. 8. . . . . . . „Was den Wert des ganzen Werkes als eines Lehrbuchs betrifft, so eignet sich dasselbe zum Gebrauch in Seminarien recht gut, besonders der II. Band würde auch vielen Volksschullehrern gute Dienste thun. Wir empfehlen somit dieses Lehrbuch aufs beste."

„Thüringische Schulzeitung", 1883 Nr. 34. . . . . . Wir empfehlen das Buch als eine treffliche Leistung, die auf gründlichen theoretischen Studien und reicher Erfahrung ruht, angelegentlichst nicht nur allen seminaristisch gebildeten Lehrern, sondern auch den Probekandidaten des höheren Schulamts."

„Praktischer Schulmann", 1883 Heft 5. . . . . . . „Eine der hervorragendsten unter den pädagogischen Erscheinungen der Neuzeit. Vor ähnlichen Werken zeichnet es sich besonders dadurch aus, daß hier die Geschichte der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer in kurzen Zügen zwar, aber vollständiger als in irgend einem Werke ähnlicher Art und gleichen Umfangs gegeben wird. Die reichen und sehr sorgfältig gewählten Litteraturangaben erhöhen den Wert des Buches als eines zuverlässigen und praktischen Beraters."

„Schlesische Schulzeitung", 1883 Nr. 42. . . . . . . „Es ist uns keines der bisher für den Seminargebrauch bearbeiteten Lehrbücher der Pädagogik bekannt, das solche historische Abschnitte in gleicher Vollständigkeit bietet. Die ganze Arbeit hat uns ungemein angesprochen; es sei uns gestattet, auch solche Kollegen auf dieselbe aufmerksam zu machen, die sich auf die Rektoratsprüfung vorbereiten."

Nach eingehender Besprechung schließt das **„Preußische Schulblatt"**, 1883 Nr. 17: „Der Stoff ist mit Umsicht und weiser Beschränkung ausgewählt und meist untadelhaft definiert, der Stil fast überall einfach, anschaulich und klar. Die in der Psychologie eingeschlagene Richtung ist in der Erziehungs- und Unterrichtslehre durchgeführt. Der zweite Band bespricht ausführlich die einzelnen Unterrichtsfächer und bietet nicht bloß die Methodik auf allen Stufen, sondern auch die Geschichte derselben in vollständig ausreichender Weise. — Vorstehendes möge genügen, um auf ein gediegenes Werk aufmerksam zu machen, welchem wir im Interesse der Lehrer und der Schule die weiteste Verbreitung wünschen."

„Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht", 1884 Nr. 28. . . . . . „Dieses für den Seminarunterricht recht geeignete Lehrbuch der Pädagogik bietet im ersten Teil einen Leitfaden für die Geschichte der Pädagogik, eine Darstellung der Psychologie und einen Grundriß der Erziehungslehre. — Der zweite umfangreichere Teil des Werkes enthält die spezielle Unterrichtslehre. Das ist eine äußerst fleißige und gewissenhafte Arbeit. Der systematischen Bearbeitung der einzelnen Unterrichtsfächer geht eine ziemlich eingehende Geschichte derselben voran. In dieser Hinsicht zeichnet sich das vorliegende Lehrbuch vor ähnlichen Werken vorteilhaft aus. Die Hinweise auf die brauchbare Litteratur und die Lehrmittel sind gut und bilden eine dankenswerte Beigabe. (Das Citat aus Thrändorf's „kritischen Betrachtungen über Kunstkatechese" auf S. 58 ist uns erfreulich gewesen.) Kurz, das Werk verdient nach Inhalt und Form Anerkennung und wird sich in der Praxis bewähren. Gr.

„Aus der Schule für die Schule", 1889 Heft 3. . . . . . „Die Vorzüglichkeit dieses Lehrbuchs ist allgemein anerkannt worden. Allenthalben fesselt die Klarheit und Übersichtlichkeit der Darstellung. Wir wünschen dem Werke eine immer weiter gehende Verbreitung zu Nutz und Frommen der deutschen Volksschule."

„Süddeutscher Schulbote", 1890 Nr. 19. . . . . . „Es liegt hier ein in religiös-christlichem Sinn und Geist geschriebenes treffliches pädagogisches Werk vor uns, eine Arbeit voll reichhaltiger pädagogischer Grundsätze und Belehrungen über praktische Zustände betreffs der Erziehung und des Unterrichts, wie wir sie selten finden. Das Werk sei strebsamen Lehrern aufs beste und wärmste empfohlen."

„Deutsche Lehrerzeitung", Jahrg. 1890 Nr. 6. . . . . . „Die Durchsicht des in 3. Aufl. erscheinenden pädagogischen Werkes hat den Referenten mit großer Befriedigung erfüllt. Klar und bündig sind die Ziele, welche sich die Verfasser bei der Bearbeitung stellten, klar und bündig ist diese selbst. So wünschen wir, daß das vortreffliche Werk, das binnen 6 Jahren 3 Auflagen erlebte, immer weitere Verbreitung an den deutschen Lehrerbildungsanstalten finden möge." R. V.

„Volksschule", 1. Jahrgang. . . . . . „Diese gediegene, auf Grund tiefen theoretischen Verständnisses und reicher Erfahrung gründlich und aufs sorgfältigste bearbeitete Schrift kann Lehrern und Schulamtszöglingen bestens empfohlen werden."

„Pfälzische Lehrerzeitung", 1890 Nr. 20. . . . . . „Unter den für die Hand der Seminaristen und angehenden Lehrer geeigneten Lehrbüchern der Pädagogik nimmt das vorliegende eine der ersten Stellen ein. Nicht nur, daß es die speziell der Volksschularbeit zugewandten Erörterungen auf breitester historischer und psychologischer Grundlage aufzubauen sich bemüht; es stellt auch außerdem das ganze Gebiet mit seltener Klarheit und Übersichtlichkeit dar, und indem es dem jungen Lehrer einen Einblick in den Reichtum der wissenschaftlichen Arbeit gewährt, spornt es ihn zu tieferem Studium an. In dem psychologischen Teil ist die Lotze'sche Grundauffassung durchweg festgehalten. Wir sind nicht in der Lage, dieselbe durchgehends zu acceptieren, müssen aber doch bekennen, daß der Verfasser mit Meisterschaft seinen Stoff zu behandeln verstanden hat. Auch der II. Band verdient infolge der klaren und präzisen Darstellung und der weisen Beschränkung des überreichen Stoffes volle Beachtung."

„Neues Braunschweiger Schulblatt", 1891 Nr. 12. . . . . . „Das Werk bietet des Bemerkenswerten und Treffenden so viel, daß wir es zu eingehendem Studium angelegentlichst empfehlen."

„Preußische Lehrer-Zeitung", 1893 Nr. 262. . . . . . „Denjenigen Kollegen, die sich für die Rektoratsprüfung vorbereiten, empfehlen wir besonders das Lehrbuch der Pädagogik von Ostermann und Wegener, II. Band, und das „Pädagogische Lesebuch" dazu von Ostermann."

Pädagogisches Lesebuch für Lehrerseminarien von Dr. W. Ostermann.

„Pädagogisches Litteraturblatt", Jahrg. 1893 Nr. 5. . . . . . . „In erster Linie ist das Buch für Lehrerseminare bestimmt, dürfte aber auch für Lehrer und Studierende eine sehr geeignete Lektüre abgeben. Es will zur Vertiefung in einzelne hervorragend bedeutsame Erscheinungen beitragen. Deshalb befolgt es den Grundsatz: nicht vielerlei, sondern viel. Im Gegensatz zu andern ähnlichen Büchern, die aus möglichst vielen Schriften nur knappe und bruchstückartige Auszüge bieten, beschränkt es sich auf nur 24 Nummern, mit Augustins Schrift „Ueber die Unterweisung der Anfänger im Christentum" beginnend, mit Jean Pauls „Levana" schließend; ein Anhang enthält noch das Wichtigste aus den preußischen „Allgemeinen Bestimmungen" und die „Grundlinien" für die Lehrpläne der evangelischen Schulen Oldenburgs. Diese scharfe Begrenzung des Stoffes hat es möglich gemacht, besonders wichtige Schriften, z. B. Luthers „Sendschreiben", Rochows „Geschichte meiner Schulen", Pestalozzis „Lienhard und Gertrud", Salzmanns „Ameisenbüchlein" u. a. vollständig wiederzugeben und aus andern beachtenswerten Schriften reichhaltige und abgerundete Abschnitte zu bringen. Den einzelnen Lesestücken sind Vorbemerkungen vorausgestellt, die teils geschichtliche Mitteilungen über die Entstehung der betreffenden Schriften enthalten, teils über deren Inhalt orientieren. Am Schluß des Werkes befinden sich Anmerkungen, die über die in den Schriften erwähnten Personen oder Thatsachen Aufschluß geben, sowie sprachliche und sachliche Erläuterungen bieten. . . . Biographische Mitteilungen über die Autoren fehlen mit Recht, da jeder Seminarist und Lehrer das Nötige in seinem pädagogischen Handbuch finden kann. — Das Buch ist für seine Zwecke hervorragend brauchbar; auch für die Vorbereitung auf Examina, die über die Wiederholungsprüfung hinausgehen, dürfte es mit Vorteil zu verwenden sein.

„Litteraturblatt der Deutschen Lehrerzeitung", 1893 Nr. 7. . . . . . . „Die Auswahl aus der so reichen Litteratur zeigt den erfahrenen Praktiker. Wir billigen aus eigener Erfahrung, daß er die vorchristliche pädagogische Litteratur ganz fortgelassen und sich dadurch Raum geschaffen hat für größere, abgerundete Abschnitte aus den späteren, für die Volksschulpädagogik ungleich wichtigeren Schriften. . . . . Wenn der gebotene Stoff von abgehenden Seminaristen beherrscht werden sollte, dann würden wir allerdings zu viel verlangen; er giebt nach unserer Meinung dem Volksschullehrer ein geschichtliches Wissen über seinen Beruf, mit dem er getrost in die Mittelschulprüfung gehen kann. So sei das Buch allen Seminaristen, Volksschullehrern, allen Theologen, welche eine Schulprüfung machen wollen, angelegentlichst empfohlen." Sem.-Direktor Däzi, Neuwied.

„Blätter für die Schulpraxis", 1894 Heft II. . . . . . . „Der in pädagogischen Kreisen hochangesehene Verfasser hat so ziemlich das Rechte getroffen. Die Auswahl ist für den abgesteckten Raum eine gute zu nennen, der Standpunkt des Verfassers kein konfessioneller, sondern der pädagogische. Die Ausstattung ist gut, der Preis entsprechend. So kann das Buch zum Gebrauch in denjenigen Lehrerseminarien, in welchen man für die Lektüre desselben die nötige Zeit zur Verfügung hat, sowie auch den jungen Lehrern aufs beste empfohlen werden."

„Deutsche Schulpraxis", 1893. . . . . . . Das Buch verdient die Beachtung der betreffenden Kreise. Die vom Verfasser im Vorworte ausgeführten Grundsätze für Umfang und Art des ausgewählten Lesestoffes billige ich vollständig. Das Buch, einem guten Unterrichte zur Seite stehend, kann und wird die jungen Leute anregen, an den Quellen zu studieren, darin liegt sein Wert. Eine Menge trefflicher Anmerkungen erleichtern das Verständnis."

„Anzeiger für die neueste pädagogische Litteratur", 1893 Nr. 6. . . . . . . „Die Auswahl ist gut. Die erläuternden Anmerkungen sind zweckmäßig. Das pädagogische Lesebuch ist als erste Einführung in die pädagogische Litteratur zu empfehlen. Es soll den Hunger nach tieferem Eindringen in dieselbe wecken und nähren."

„Neue Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht", 1893. . . . . . „Das Buch ist für den Seminarunterricht bestimmt und wird demselben ohne Zweifel ersprießliche Dienste leisten; es dient aber auch zu anderweitiger Benutzung für Lehrer und Studierende und kann auch zu diesem Zweck aufs wärmste empfohlen werden."

„Pädagogischer Jahresbericht", Bd. 45, 1893. . . . . . . „Was wir bei der Besprechung des vorigen Buches als Wunsch ausgesprochen haben, ist im vorliegenden Buch fast vollständig erfüllt. . . . Das Buch kann den Lehrern zum Studium bestens empfohlen werden."

„Pädagogisches Jahrbuch", Marburg, 1893. . . . . . . „Das Buch verdient die weiteste Verbreitung bei Seminaristen und Lehrern."

Verlag der **Schulzeschen Hof-Buchhdlg.** (A. Schwartz) in **Oldenburg.**

1.

Die hauptsächlichsten Irrtümer

der Herbartschen Psychologie u. ihre pädagogischen Konsequenzen.

Eine kritische Untersuchung von Dr. W. Ostermann.

246 S. — Preis 4 *M.*

2.

Zur Herbart-Frage.

Ein Wort der Erwiderung an Herrn Otto Flügel.

Von Dr. W. Ostermann.

91 S. — Preis 1,— *M.*

Beurteilungen zu I.

Wenn man auch nicht mit allen Ausführungen einverstanden sein kann, so scheint uns doch der Nachweis, dass die Herbartsche Psychologie und ein Teil der auf ihr beruhenden Pädagogik verfehlt sind, völlig erbracht. . . . . Der Herbartsche Seelenbegriff wird als völlig inhaltlos und jeder Entwicklungsfähigkeit bar nachgewiesen, insofern er alle geistigen Thatsachen des Denkens, Fühlens, Wollens geradezu auf eine mechanische Wechselwirkung der Vorstellungen reduziert. Ostermann weist zur Evidenz nach, wie völlig armselig — ganz abgesehen von den vielen inneren Widersprüchen in den Einzelheiten der Ausführung — ein hierauf beruhendes Geistesleben sein müsse, wie das Herbartsche Seelen-Real absolut unzureichend sei, die Entstehung eines höheren Geisteslebens zu erklären. Den letzten Teil der Schrift bildet die Besprechung der pädagogischen Schlussfolgerungen. Unter anderem weist Verf. ausführlich nach, dass durch die Organisation des Gedankenkreises für die Ausgestaltung des Charakters nur Vorbedingungen hergestellt, niemals aber unmittelbare Antriebe sittlichen Strebens und Wollens geschaffen werden. Er spricht sogar (S. 200) das harte, nicht unverdiente Urteil aus, dass die Herbartsche Theorie nach dieser soeben berührten Richtung hin ein Hohn auf die Wirklichkeiten des Lebens sei. Das Ostermannsche Buch ist klar, präzis und scharfsinnig geschrieben; man merkt, dass der Verfasser das einschlägige Material völlig beherrscht; um so schwerer ist daher der Schlag, den die Herbartsche Schule durch ihn erhalten hat. Wir sind gespannt darauf, ob sich die Herbartianer einigermassen werden verteidigeu können; leicht wird es ihnen nicht werden. Wir machen alle, die eine sicher fundierte Stellung in dem heutigen Streite zwischen der Herbartschen Schule und ihren Gegnern sich schaffen wollen, auf die besprochene Schrift aufmerksam; sie werden dieselbe nicht ohne reichen Gewinn aus der Hand legen.

Blätter für höheres Schulwesen, herausgegeb. von Dr. Aly, Magdeburg.

. . . . . . Dass gegen den Angriff Ostermanns von Seiten der Herbartianer Protest erhoben werde, liess sich erwarten; und so hat denn auch wirklich O. Flügel in der Zeitschrift für exacte Philosophie (Bd. XV, S. 273 bis 339) die vorliegende Schrift einer eingehenden Besprechung unterzogen. Ich kann nicht finden, dass es ihm gelungen wäre, die vorgebrachten Einwendungen seines Gegners, mit dem er sich schon früher auseinandergesetzt hatte, im Grossen und Ganzen zu entkräften, wenn er ihm auch in Einzelheiten da und dort ein Missverständnis nachzuweisen vermag: der principielle Gegensatz bleibt. Aber es ist mir nie so deutlich entgegengetreten wie hier, dass diese Herbartianer zur Verteidigung ihres Meisters sich mehr und mehr genötigt sehen, die Worte desselben umzudeuten, Grundbegriffe zu „bildlichen“ Ausdrücken abzuschwächen, namentlich aber da, wo die Herbartsche Seelentheorie zur Erklärung nicht mehr ausreicht, auf die Erfahrung oder — was Herbart selbst schon angebahnt hat — auf die Physiologie zu verweisen, unbekümmert darum. wie sich nun dieses empirisch-

physiologische Material zu den metaphysischen Voraussetzungen verhalte. Zu rühmen aber ist, dass sich die Polemik auf beiden Seiten in erfreulich ruhigem und sachlichem Tone hält, wiewohl es an scharfen Worten hin und her nicht fehlt. Gerade aber auch im Hinblick auf diese Erwiderung Flügels wird man der Ostermannschen Schrift das Zeugnis nicht versagen dürfen, dass sie als eine beachtenswerte Ergänzung der bisherigen Herbart-Kritik zu bezeichnen sei.

Philosophische Monatshefte, Heidelberg.

Als Schüler Lotzes bespricht Verf. unter vorwiegend praktischen Gesichtspunkten die „unheilvollen pädagogischen Konsequenzen", welche aus der neuerdings in vielen Kreisen beliebten Überschätzung der Herbartschen Psychologie drohen. An der Kritik, die Dittes jüngst an Herbart vollzogen, rügt er, dass mehrfach die Gründlichkeit in der Beweisführung fehle, und dass wesentliche Irrtümer der Herbartschen Lehre übersehen seien. In sechs Abschnitten behandelt er kritisch die Hauptprobleme: 1. die metaphysischen Voraussetzungen und das Wesen der Seele; 2. den Vorstellungs-Mechanismus; 3. die Intelligenz; 4. die Gemütszustände; 5. Wille und Willensfreiheit; 6. die Seelenvermögen, um sich so den Weg zu den „pädagogischen Schlussfolgerungen" (S. 195 ff.) zu bahnen. Mit Recht rügt Verf., dass die von Herbart und Ziller betonte, äusserst künstlich und willkürlich herbeigeführte „Gedankenconcentration" nicht zur Einheit der Persönlichkeit und des Bewusstseins, sondern nur zu einem mechanisch gegliederten Vorstellungsorganismus führe; ferner, dass sie unfähig ist, sittliches Wollen zu begründen, da die intellektuellen Wahrheiten des Unterrichts nicht von „Gemüt und Herz" ergriffen oder auf Grund dieses sittlichen Wertes als Antriebe des Strebens „empfunden" werden. Treffend weist Verf. nach, dass der von Herbart eingeführte, von Ziller vertiefte Begriff des „Interesses" nur scheinbar eine Stütze für die Konstruktion des sittlichen Charakters sei, da Herbarts „Interesse" nicht mehr sei, als die mechanische Präponderanz von Vorstellungen, denen jedes Werturteil fehlt. Richtig ist auch der Tadel, dass Herbarts Seelenmechanismus die Kausalität des Gefühles ausschliesse (denn für Herbart sind alle Gefühle nur vergängliche Modifikationen der Vorstellungen) und doch Beeinflussung des Willens durch Gefühle fordere. Sicher ist, dass Herbarts (intellektuelle) Mittel nicht zu dem Ziele führen können, sittliche, geschweige religiöse, Charaktere zu bilden, und dass die Wahl der Unterrichtsstoffe, besonders in Zillers Aufbau, verfehlt ist. Trotz seiner scharfen Kritik ist Verf. gerecht in Anerkennung der mannigfachen Verdienste Herbarts um Theorie und Praxis der früher gering geschätzten Pädagogik.

Theologisches Literaturblatt.

Vorliegende Arbeit hat Recensent mit grossem Interesse gelesen. Sie ergänzt die Kritik, welche in letzter Zeit an der Herbartschen Psychologie mit allem Recht geübt wurde, in leidenschaftsloser, nur dem wissenschaftlichen Interesse dienender Weise. Den Schwerpunkt seiner Untersuchungen legt Herr Dr. Ostermann auf den Nachweis der „unheilvollen pädagogischen Konsequenzen", die in der Psychologie Herbarts wurzeln. Hierdurch erhält das Buch neben seinem wissenschaftlichen Charakter ein praktisches, höchst beachtenswertes Interesse. — Die Beweisführungen, die Definitionen und Schlussfolgerungen sind unantastbar; das Buch legitimiert somit seinen Verf. als einen Mann, der sich aufs gründlichste in der Philosophie überhaupt und in den Herbartschen Schriften im besonderen unterrichtet und orientiert hat. Den enragierten Herbart-Zillerianern dürfte es recht schwer werden, stichhaltige Argumentationen gegen die Arbeit vorzubringen. Freilich giebt es ein Mittel, das über alle Beweisführungen, Belehrungen und wissenschaftlichen Begründungen hinwegsetzt; es besteht in dem selbstgerechten, hochmütigen und rücksichtslosen Perhorrescieren, sowie in der persönlichen Verunglimpfung Andersdenkender. Es wäre dem Recensenten sehr leid, wenn auch das vorliegende Werk diesem Schicksal verfallen würde. Die Kritik des Verf. ist massvoll und hält sich völlig fern vom „persönlichen Gebiete". — Wenn Rec. sein Urteil über das ganze

Buch zusammenfassen soll, so muss er sagen, dass die Arbeit des Herrn Dr. Ostermann eine litterarische Erscheinung ist, vor der man Posto fassen muss und die sicherlich als Ergänzungsschrift in der Herbart-Kritik allseitige Beachtung verlangt. Möchte sie sich einen recht grossen Leserkreis erwerben. **Pädagogisches Litteraturblatt.**

. . . . Das Werkchen Ostermanns unterscheidet sich vorteilhaft von den meisten Schriften ähnlicher Beschaffenheit (Dittes, Wesendonck, Bartels, Hubatsch u. a.) durch grössere Sachlichkeit und tiefere Gründlichkeit. Wir empfehlen das Werk allen denen, welche schon eingehender mit der Psychologie vertraut sind, denn nur für solche dürfte das Studium desselben, da es mit teilweise sehr schwierigen philosophischen Problemen sich beschäftigt, einen wirklichen Nutzen haben. Namentlich der Anhänger Herbarts wird manche Anregung erhalten zu tieferem Nachdenken über seine Ansichten, auch wohl hin und wieder finden, dass manche seiner philosophischen Anschauungen noch einer tieferen Begründung ermangeln.

Aus der Schule für die Schule.

. . . . Möge diese Schrift, die unter den jüngst erschienenen Streitschriften gegen Herbart jedenfalls die bedeutendste ist, sowohl von Freunden wie von Gegnern Herbarts recht fleissig studiert werden!

Hausschule.

Diese Kritik macht in wissenschaftlicher, leidenschaftsloser und gründlicher Weise auf all die Irrtümer der Herbartschen Lehre aufmerksam und zeichnet klar und deutlich die pädagogischen Konsequenzen, die sich aus der Herbartschen Psychologie ergeben. Aus der Abhandlung „der Wille und seine Freiheit“ mögen unsere Leser ersehen, welcher Art Ostermanns Untersuchungen sind; wir glauben, sie werden wünschen, auch die übrigen Kapitel des 246 Seiten starken Buches kennen zu lernen. Es ist äusserst anregend geschrieben.

Freie deutsche Schulzeitung.

Beurteilungen zu 2.

. . . . Der Inhalt dieser Ostermannschen Broschüre ist für Flügel geradezu vernichtend. Wohl selten ist jemand, der überhaupt auf Beachtung Anspruch machen darf, auf litterarischem Wege so völlig ad absurdum geführt worden. Es ist geradezu ein Genuss, diese Schrift zu lesen; denn es weht etwas von Lessingschem Geiste durch dieselbe; man fühlt, dass der Verfasser mit seinem Gegner spielt und ihn aus einer Ecke in die andere treibt. Wenn nun Ostermann pag. 69 seine bisherigen Ausführungen dahin zusammenfasst, dass Flügel 1) eine ganze Reihe sehr wesentlicher Einwände gänzlich ignoriert habe, und dass er 2) soweit er den Angriffen des Verf. entgegentrete, sich doch nur in neue Widersprüche mit der Erfahrung oder in Widersprüche mit seinem Meister oder mit sich selbst gesetzt habe, so müssen wir dieser Auffassung völlig beipflichten. Besonders bedenklich sind die Widersprüche mit Herbart selbst, und Ostermann wirft ihm mit Recht vor, dass er zu viel über Herbart phantasiere, anstatt Herbart selbst reden zu lassen. Sehr fatal für Flügel ist der pag. 83 geführte Nachweis, dass er sich mancherlei unverantwortliche Entstellungen mit der Schrift des Gegners erlaubt habe, und dass er wiederholt den Versuch mache, den Verf. auf Ansichten Lotzes festzunageln.

Blätter für höheres Schulwesen.

. . . . Mit vornehmer Ruhe, klarer, völlig parteiloser Objektivität, in taktvollster Sprache geht Verf. die ihm gemachten Einwände durch, prüft ihren Inhalt und sucht dieselben zu widerlegen. In stetem Fortschritt dringt er mit jeder Frage tiefer in das Wesen und die Bedeutung der Herbartschen Psychologie ein und klärt dieselbe, indem er sich als einen Methodiker von bedeutendem Scharfsinn und Konsequenz zeigt, der sich nicht scheut, selbst der anerkannten Autorität bis zum Aeussersten zu Leibe zu gehen, wenn er glaubt, den Beweis für die Unhaltbarkeit einer Doktrin erbringen zu können, aber

wiederum auch mässig und bescheiden genug ist, so lange er nicht beweisen kann, mit seiner Ansicht zurückzuhalten, resp. nicht ein Gebiet betritt, auf dem überhaupt nur die Hypothese Geltung geniesst. Dadurch verliert die Broschüre fast ganz den Charakter einer Streitschrift und erscheint vielmehr als eine folgerechte Ergänzung der oben angeführten ersten Schrift Ostermanns. Deshalb auch können beide Schriften von dem, der Herbart nicht blos nachbeten, sondern studieren will, unmöglich übergangen werden, und Verf. hat seinen Zweck, „zur Klärung der streitigen Fragen etwas Wesentliches beigetragen zu haben“, vollkommen erreicht. **Das Archiv.**

Die vorliegende Schrift ist Antwort auf die in der „Zeitschrift für exakte Philosophie“ (Bd. XV, Heft III, Verlag von Beyer & Söhne in Langensalza) veröffentlichte, von dem Herausgeber derselben (Flügel) geschriebene Rezension des Ostermannschen Buches „Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie“. Wer von diesem überaus lesenswerten Buche, das ein wichtiges psychologisch-pädagogisches Thema unserer Zeit anregend und eingehend behandelt, näher Kenntnis genommen hat, dem sei die vorliegende litterarische Diskussion, die von beiden Seiten mit Ernst und Sachkunde geführt ist, als Beitrag zur Lösung einer theoretisch interessanten und praktisch nicht unwichtigen Frage warm empfohlen. **Theologischer Litteratur-Bericht.**

. . . . Es war vorauszusehen, dass der wuchtigen, schneidigen Attacke ein heftiger Verteidigungsvorstoss seitens der angegriffenen Partei folgen würde. Einer der bekanntesten Herbartianer, Otto Flügel, antwortete in einer eigenen Broschüre „Ostermann über Herbarts Psychologie“. Wir brauchen diese Schrift nicht sachlich zu widerlegen, denn das besorgt Ostermann selber gründlichst in der Gegenschrift „Zur Herbartfrage. Ein Wort der Erwiderung an Herrn Otto Flügel“. Wir wollen aber noch zur Charakteristik der höchst bedrängten Lage, in welcher sich Flügel seinem Gegner gegenüber befindet, beispielsweise hinzufügen, dass er in Bezug auf die übel berufene Lehre von den „Störungen und Selbsterhaltungen“ zugiebt, dass man schwerlich passende Ausdrücke für die verzwickten angeblichen Vorgänge, auf die man diese Ausdrücke anwendet, finden werde. Flügel verlangt ferner von dem Leser der Herbartschen Metaphysik, dass er nicht „ganz und gar an den Worten kleben solle“. Darauf ist ihm einfach zu erwidern, woran sich der Leser denn eigentlich zu halten habe, ob er etwa zwischen den Zeilen lesen solle. Überhaupt bedient sich Flügel an mehreren Stellen der merkwürdigen Ausrede, dass es doch nur die Worte (!) seien, die die Verständigung verhinderten, und giebt zu, dass sie zuweilen „unbequem“ seien. Nun, Ostermann macht sich die Schwächen seines Gegners weidlich zu nutze und geht fast unbarmherzig gegen ihn vor. Man wird unwillkürlich bei der Lektüre an die Art und Weise erinnert, mit der Lessing im „Anti-Goetze“ und in den „antiquarischen Briefen“ mit seinen Widersachern umspringt. Ostermann weist nun nach, dass Flügel 1) eine ganze Reihe sehr wesentlicher Einwände gänzlich ignoriert habe, und dass er 2) soweit er den Angriffen des Verfassers entgegentrete, sich doch nur in neue Widersprüche mit der Erfahrung oder in Widerspruch mit seinem Meister oder mit sich selbst gesetzt habe, dass er 3) zu viel über Herbart phantasiere, statt Herbart selbst reden zu lassen, und dass schliesslich 4) er sich mancherlei unverantwortliche Entstellungen mit der Schrift des Gegners erlaubt habe. — Flügel ist unseres Wissens der einzige namhafte Herbartianer geblieben, der den Mut gehabt hat, Ostermann entgegenzutreten. Es wird den Herren eben zu schwer geworden sein, ebenbürtigen Widerstand zu leisten. Um so mehr ist es aber die Pflicht der Lehrer, in diesem Kampfe Stellung zu nehmen, und wenn sie sich aus den obigen Schriften von der Unhaltbarkeit der Herbartschen Theorien überzeugt haben, ihresteils dazu beizutragen, dass die Pädagogik endlich von den sie einengenden Fesseln befreit werde.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung.

Oldenburg.

Verlag der Schulzeschen Hof-Buchhandlung (A. Schwartz).

Ostermann, Dr. W., und L. Wegener, Lehrbuch der Pädagogik. I. Band 6. Aufl. *M.* 2,60. II. Band 5. Aufl. *M.* 4,—.

Ostermann, Dr. W., Pädagogisches Lesebuch f. Lehrerseminarien. *M.* 5.—.

— — Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen. 2. Aufl. *M.* 4,—.

— — Zur Herbart-Frage. Ein Wort der Erwiderung an Herrn Otto Flügel. 2. Aufl. *M.* 1,—.

Bergmann, K., Uebungen zu den wichtigsten Regeln für Orthographie und Interpunction. In Karton-Umschlag *M.* 0,30.

Deutsches Lesebuch für Schule und Haus. Herausgeg. von **H. F. Munderloh, C. H. Kröger, F. Poppe** u. **M. Bücking.** 7. Aufl. *M.* 2,40.

Geschichte des Reiches Gottes. Biblische und Kirchen-Geschichte mit einem Plan für das Bibellesen auf der Oberstufe. In Verbindung mit Geistlichen für sämtliche Schulklassen bearb. von einem praktischen Schulmann und Religionslehrer. 7. Aufl. *M.* 1,—.

Kröger, C. H., Deutsche Grammatik. 9. Aufl. *M.* 1,20.

— — Sprachlehre für Volksschulen. 6. Aufl. *M.* 0,75.

— — Die Elemente der deutschen Poetik und Litteraturgeschichte. In Karton-Umschlag *M.* 0,50.

Lahrßen, H., Kleine Weltgeschichte. Leitfaden und Wiederholungsbuch für Mittelschulen und vierklassige Volksschulen. *M.* 1,40.

Lesebuch zum Gebrauch in Volksschulen. Herausgeg. von mehreren Oldenburger Lehrern. 6. Aufl. *M.* 2,40.

Meyer, Dr. Aug., Excursionsflora des Großherzogthums Oldenburg. Ein Taschenbuch zu botanischen Excursionen für Schulen und zum Selbstbestimmen nach der analytisch. Methode. *M.* 3,75, geb. *M.* 4,25.

Munderloh, H. F., und C. H. Kröger, Rechenbuch I. 19. Aufl. *M.* 1,—.

— — Rechenbuch II. 11. Aufl. *M.* 1,—.

Poppe, Franz, Heimatkunde. Bilder aus der Geographie u. Geschichte Oldenburgs. 2. Aufl. Mit 1 Karte. 5. Aufl. *M.* 0,40.

Preuß, W. H., Sammlung von Formeln, Beispielen und Aufgaben aus der rechnenden Nautik u. deren Hülfswissenschaften. Zum Gebrauch für Navigations- und Marineschulen, sowie für Seeleute. *M.* 2,—.

— — Nautische Aufgaben. 1. Heft: Breitenbestimmungen. *M.* 1,60.

Schwecke, W., Leitfaden für den ersten Unterricht in der Geographie. Im Anschluß an den Volksschulatlas von Dr. H. Lange in 2 konzentrischen Kursen bearbeitet. In Karton-Umschlag *M.* 0,40.

Thilo, Chr. A., Johann Friedrich Herbart's Verdienste um die Philosophie. Geh. *M.* 0,60.

Wiepken, C. F., u. Dr. E. Greve, System. Verzeichniß der Wirbelthiere in Oldenburg. *M.* 1,20, geb. *M.* 1,50.

— — Die Wirbelthiere des Herzogth. Oldenburg analytisch bearbeitet: Säugethiere und Vögel von C. F. Wiepken — Reptilien, Amphibien, Fische von Dr. E. Greve. *M.* 2,80, geb. *M.* 3,30.

Wegener, L., Steilschrift-Fibel. Nach den Grundsätzen der reinen Schreiblese- und Normalwörter-Methode bearbeitet und mit einem Lesebuch für die Unterstufe versehen. *M.* —,60.

Ramsauer, Johannes, Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens. Mit besonderer Rücksicht auf Pestalozzi und seine Anstalten. 2. Aufl. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. v. Zezschwitz. *M.* 1,60.

Freiwillige, Der einjährige. 48 Unterrichtsbriefe in Geschichte, Geographie, Physik, Mathematik, deutscher Sprache u. Literatur, n. e. Anhang v. Unterrichtsbriefen in Lateinisch, Französisch u. Englisch. Herausg. v. einem Verein prakt. Schul- u. Fachmänner. 4. Aufl. *M.* 8,—. (Früher *M.* 24,—.) — Einzelne Briefe à *M.* 0,50.

— — **Englisch.** 16 Unt.-Briefe. 2. Aufl. *M.* 3,—. (Früher *M.* 8,—.)

— — **Französisch.** 16 Unt.-Briefe. 2. Aufl. *M.* 3,—. (Früher *M.* 8,—.)

— — **Lateinisch.** 16 Unt.-Briefe. 2. Aufl. *M.* 3,—. (Früher *M.* 8,—.)